



Programa de  
Pós-Graduação em  
**Linguística**

SABERES DOCENTES E DESAFIOS NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ATUAÇÃO DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO

SÃO CARLOS  
2018



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

SABERES DOCENTES E DESAFIOS NO ENSINO DE  
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ATUAÇÃO DE  
PROFESSORES EM FORMAÇÃO

MARINA AYUMI IZAKI GÓMEZ  
Bolsista: CAPES

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Linguística da  
Universidade Federal de São Carlos,  
como parte dos requisitos para a obtenção  
do Título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil  
2018



# UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Linguística

---

## Folha de Aprovação

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marina Ayumi Izaki Gómez, realizada em 08/03/2018:

---

Prof. Dr. Nelson Viana  
UFSCar

---

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha  
UNESP

---

Profa. Dra. Sandra Mari Kaneko Marques  
UNESP

---

Prof. Dr. Antón Castro Míguez  
UFSCar

---

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes  
UFSCar

Izaki Gómez, Marina Ayumi

SABERES DOCENTES E DESAFIOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS  
LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM  
FORMAÇÃO / Marina Ayumi Izaki Gómez. -- 2018.

281 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,  
São Carlos

Orientador: Nelson Viana

Banca examinadora: Antón Castro Míguez, Nildicéia Aparecida Rocha,  
Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes, Sandra Mari Kaneko Marques  
Bibliografia

1. Formação de professores. 2. Ensino de Português Língua Estrangeira.  
3. Saberes docentes. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III.  
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

*Dedico este trabalho ao meu amado esposo, Andrés, aos meus pais, Toshie e Akinobu, e aos meus irmãos, Wagner, Elisa e Patrícia.*

# AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à família que me apoiou incondicionalmente nesta longa jornada, fazendo realidade muitos dos meus sonhos.

Ao meu amado esposo, pelo companheirismo, pela imensa compreensão e paciência em me mostrar que sempre é possível fazer o melhor.

Aos amigos, pelo apoio e pela ajuda sempre que precisei.

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, orientador deste trabalho, pelos ensinamentos ao longo desses anos, pelas leituras sempre muito atentas do texto e pelas discussões enriquecedoras. Foram anos de orientação (TCC, Mestrado e Doutorado) e trabalho conjunto nos cursos de PLE. Obrigada pela oportunidade de poder trabalhar no projeto de português para estrangeiros durante esse tempo e pela motivação, pela ética, pelo profissionalismo, pelo conhecimento e pela sabedoria. Que suas ações continuem inspirando futuros orientandos/alunos.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Helena Araújo Carreira pelo acolhimento carinhoso e amigo com que me recebeu na Universidade Paris 8, pela supervisão da pesquisa durante o estágio de doutorado, pelas reuniões tão produtivas, pelas conversas, pelas risadas e tantos outros momentos alegres. Muito obrigada por ter me recebido e ter permitido viver essa experiência incrível em Paris. Agradeço também à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paixão e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Braz que gentilmente me ajudaram durante minha estadia na universidade. Um abraço saudoso a todas.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Maria de Assunção Barbosa pela orientação no início de meu percurso acadêmico e pela ajuda na interlocução para realização de meu estágio de doutorado na Universidade Paris 8.

Aos membros da comissão julgadora, Prof. Dr. Antón Castro Míguez, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nildicéia Aparecida Rocha, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Mari Kaneko Marques, que cordialmente aceitaram compor a banca de defesa de minha tese. Obrigada pelas ricas contribuições ao meu trabalho!

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz que aceitou gentilmente participar como membro suplente.

Aos participantes, professores em formação, que concordaram em fazer parte desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pelos longos anos de apoio.

À CAPES que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

## RESUMO

Com a projeção do Brasil no cenário político-econômico e a internacionalização das universidades brasileiras, a demanda por profissionais qualificados para atuar no ensino do português língua estrangeira (PLE) tem aumentado significativamente. Como desdobramento dessa demanda, reconhecemos que o professor de PLE precisa estar preparado para enfrentar possíveis desafios de ensinar sua língua materna como idioma estrangeiro seja no Brasil ou no exterior, o que evidencia a necessidade e a relevância de trabalhos de pesquisa focalizando o processo de formação de professores dessa área. De acordo com Leffa (2001), um dos temas mais discutidos na área de formação de professores é a importância em diferenciar os termos formar e treinar. Formar está relacionado com o processo de reflexão do professor sobre a sua prática e o treinamento se refere à execução de tarefas cujo propósito é alcançar resultados imediatos por meio de avaliação de produto e não de processo. Para desenvolver a prática reflexiva se faz necessário criar oportunidades para que o professor, juntamente com outros professores, construa significados sobre o processo de ensino e aprendizagem de modo colaborativo. Nesse sentido, é relevante que um deles tenha mais experiência. Partindo dessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre saberes docentes com os quais os professores em formação operacionalizam o ensino de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua, em contexto brasileiro. Os objetivos específicos são analisar expectativas sobre o ensino de PLE (saberes anteriores à prática) dos professores em formação, verificar quais saberes esses professores operacionalizam na prática para lidar com especificidades (linguísticas e culturais) relacionadas ao ensino, analisar possíveis desafios que os professores enfrentam ao ensinar o português como língua estrangeira, e averiguar variáveis contextuais na atuação de professores em formação. O arcabouço teórico que fundamenta esta pesquisa é baseado em estudos sobre reflexão/processo reflexivo, formação de professores e saberes docentes (SHULMAN, 1987; SCHÖN, 2000; TARDIF E RAYMOND, 2000; LEFFA, 2001; CHARLOT, 2005; ZEICHNER, 2008; DUTRA, 2010, ALVAREZ, 2010; KANEKO-MARQUES, 2011; ROCHA E GILENO, 2016 e outros). A metodologia de pesquisa é fundamentada na abordagem qualitativa de base etnográfica e interpretativista. O contexto de coleta de dados refere-se à atuação de professores em formação no Brasil. Apontamos como resultado principal desta pesquisa a necessidade de realizar trabalho colaborativo com os professores em formação e criar oportunidades para que eles possam desenvolver prática reflexiva sobre a ação pedagógica. A expectativa é de que o desenvolvimento desta investigação possa contribuir para melhor compreensão de especificidades sobre o ensino de PLE, possibilitando que o professor em formação (re)signifique o fazer pedagógico.

**Palavras-chaves:** Formação de professores. Ensino de Português Língua Estrangeira. Reflexão. Saberes docentes.

## ABSTRACT

The projection of Brazil in the political-economic scenario and the internationalization of Brazilian universities have amplified the demand for qualified professionals to teach Portuguese as a Foreign Language (PFL). As a consequence, it is acknowledged that PFL teachers must be prepared to deal with the challenges that arise from teaching their mother tongue as a foreign language, which highlight the necessity and relevance of studies focusing on the preparation process of PFL teachers. According to Leffa (2001), one of the most discussed topics within the teacher education is the importance to differentiate the term teacher education from the term training. The former is related to the teachers' reflection process according to their own teaching practice, and the latter is connected to the execution of tasks that achieve immediate results. In order to foster the reflective practice, it seems to be necessary to create opportunities, so teachers can, collaboratively, with other colleagues, engage themselves in a process of developing a broader comprehension related to the teaching and learning processes. Therefore, it is relevant the presence of, at least, one expertise teacher. Following this premise, the overall objective of this study is to reflect on the teachers knowledge that pre-service teacher education operate in the teaching of Portuguese as a Foreign Language or as a Second Language in immersion context. The specific goals of this study are to analyze expectations related to the teaching of PFL (prior teaching knowledge) presented by pre-service teachers, to verify which knowledge teachers operationalize in practice to deal with teaching specificities (linguistic and cultural), analyze the types of challenges teachers face when they are teaching their native language for speakers of other languages, and to explore context variables in teacher's practice. This research is theoretically based on studies on reflective processes of teacher education and teachers knowledge (SHULMAN, 1987; SCHÖN, 2000; TARDIF E RAYMOND, 2000; LEFFA, 2001; CHARLOT, 2005; ZEICHNER, 2008; DUTRA, 2010, ALVAREZ, 2010; KANEKO-MARQUES, 2011; ROCHA E GILENO, 2016), and its methodology will rely upon an ethnographic qualitative perspective. The contexts of data collection were in Brazil (pre-service teacher education). We indicate as the main result of this research the need to carry out collaborative work with the pre-service teacher education and to create opportunities so that they can develop reflective practice on the pedagogical action. We expect that this study will contribute to a better understanding of specificities related to PFL teaching practice, in Brazilian contexts, allowing pre-service teachers to (re)define their pedagogical practices.

**Key-words:** Teacher Education. Teaching languages. Portuguese as a Foreign Language. Reflexive practice. Teachers Knowledge.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tabela com o número de estudantes selecionados pelo <i>PEC – G</i> . . . . .	22
Figura 2 – Referência ao Quadro 1 proposto por Tardif e Raymond (2000) . . . . .	40
Figura 3 – Saberes docentes (baseados em estudos de Tardif, 2002; Pimenta, 2009) e o foco da pesquisa . . . . .	47
Figura 4 – Abordagem Sociocultural . . . . .	51
Figura 5 – Reflexividade segundo Libâneo (2006) . . . . .	54
Figura 6 – Diferença entre formação e treinamento . . . . .	68
Figura 7 – Abordagem de ensinar do professor . . . . .	71
Figura 8 – Crescimento do número de Participantes do Exame Celpe-Bras (Inep) . . . . .	76
Figura 9 – Níveis de Certificação no Exame Celpe-Bras (Inep) . . . . .	77
Figura 10 – Amostra da Tarefa 1 do Exame Celpe-Bras . . . . .	78
Figura 11 – Amostra da Tarefa 2 do Exame Celpe-Bras . . . . .	78
Figura 12 – Amostra da Tarefa 3 do Exame Celpe-Bras . . . . .	79
Figura 13 – Amostra da Tarefa 4 do Exame Celpe-Bras . . . . .	79
Figura 14 – Amostra de Elemento Provocador do Exame Celpe-Bras . . . . .	81
Figura 15 – Distribuição de temas e subtemas - QuaREPE . . . . .	84
Figura 16 – Ficha Modular - QuaREPE . . . . .	85
Figura 17 – Períodos históricos da pesquisa qualitativa no contexto norte-americano baseados em Denzin e Lincoln (2005) . . . . .	90
Figura 18 – Data Science Process . . . . .	107
Figura 19 – Tradução nossa da Figura 18 Data Science Process . . . . .	108
Figura 20 – Nacionalidade dos alunos estrangeiros de 2011 a 2016 . . . . .	111
Figura 21 – Países de origem de alunos recebidos em cursos do CEREPE (67 nacionalidades) . . . . .	112
Figura 22 – Instituição de Ensino dos alunos estrangeiros . . . . .	113
Figura 23 – Tempo de estudo anterior da língua portuguesa . . . . .	115
Figura 24 – Proficiência em Língua Portuguesa . . . . .	116
Figura 25 – Número de estudantes por curso I . . . . .	117
Figura 26 – Número de estudantes por curso II . . . . .	118
Figura 27 – Língua materna dos estudantes estrangeiros . . . . .	119
Figura 28 – Indicações disponibilizadas no campo Área de estudos . . . . .	120
Figura 29 – Nacionalidades dos alunos estrangeiros participantes da pesquisa . . . . .	122
Figura 30 – Faixa etária dos alunos estrangeiros participantes da pesquisa . . . . .	123
Figura 31 – Gênero dos alunos estrangeiros participantes da pesquisa . . . . .	123
Figura 32 – Percorso de análise desta pesquisa . . . . .	125
Figura 33 – Interesse por frequentar a disciplina . . . . .	130
Figura 34 – Conhecimento do PLE como área profissional . . . . .	132

Figura 35 – Conhecimento como transmissão e como construção colaborativa . . . . .	136
Figura 36 – Categorias de desafios (antes da prática) . . . . .	140
Figura 37 – Saberes anteriores à prática: expectativas dos professores em formação . . .	141
Figura 38 – Saber (sem reflexão) do professor na prática . . . . .	150
Figura 39 – Saber Reflexivo-colaborativo . . . . .	151
Figura 40 – <i>Reflexão-na-ação</i> construído na aula de PLE . . . . .	156
Figura 41 – Saber (com reflexão) do professor na prática . . . . .	157
Figura 42 – Esboço dos Saberes Pedagógicos em <i>PLE</i> - contexto específico . . . . .	159
Figura 43 – Ações do par mais experiente . . . . .	169
Figura 44 – Aspectos dificultadores na sala de aula . . . . .	183
Figura 45 – Saberes pedagógicos no ensino de PLE . . . . .	191
Figura 46 – Saberes base da prática pedagógica para professores em formação no Ensino de Português para Estrangeiros . . . . .	193
Figura 47 – (Não)Reflexão no processo de elaboração de materiais . . . . .	194
Figura 48 – Organograma base do trabalho colaborativo em PLE . . . . .	198
Figura 49 – Participantes do processo de ensino de PLE: professor, tutor e graduandos em Letras . . . . .	199
Figura 50 – Questionário Inicial dos professores em formação - Amostra . . . . .	278
Figura 51 – Questionário Inicial dos professores em formação - Amostra . . . . .	279
Figura 52 – Parecer CEP . . . . .	280

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Número de estudantes por nacionalidade . . . . .	109
Tabela 2 – Instituição de Ensino dos alunos estrangeiros . . . . .	114

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções acerca do saber segundo paradigma de investigação com base em Borges (2002) . . . . .	28
Quadro 2 – Conhecimentos base . . . . .	36
Quadro 3 – Resumo dos saberes docentes . . . . .	43
Quadro 4 – Reflexão sob perspectiva de Schön (2000) . . . . .	59
Quadro 5 – Resumo dos objetivos de cada dossier proposto por Grandcolas e Vasseur (1999) . . . . .	65
Quadro 6 – Etapas de análise . . . . .	87
Quadro 7 – Oito apontamentos sobre pesquisa qualitativa realizados por Taylor et al. (2005, p. 7-11) . . . . .	94
Quadro 8 – Instrumentos de coleta de dados . . . . .	104
Quadro 9 – Participantes da pesquisa . . . . .	105
Quadro 10 – Resultados mais expressivos do perfil dos alunos estrangeiros do <i>CEREPE</i> . . . . .	121
Quadro 11 – Identificação dos alunos estrangeiros que participaram da pesquisa . . . . .	124
Quadro 12 – Frequência de observação das aulas e de interação. . . . .	126
Quadro 13 – Por que você gostaria de cursar esta disciplina? . . . . .	129
Quadro 14 – Expectativas anteriores à prática docente . . . . .	132
Quadro 15 – Promover ensino colaborativo . . . . .	134
Quadro 16 – Ensino como transmissão do conhecimento . . . . .	135
Quadro 17 – Desafio linguístico . . . . .	138
Quadro 18 – Desafio Metodológico . . . . .	139
Quadro 19 – Observações preliminares . . . . .	143
Quadro 20 – Uso de materiais autênticos . . . . .	145
Quadro 21 – Observações finais . . . . .	145
Quadro 22 – Relação teoria e prática . . . . .	148
Quadro 23 – Aspecto temporal: o período (não)dedicado para elaboração do material . . . . .	160
Quadro 24 – Dificuldade na seleção e elaboração de materiais . . . . .	163
Quadro 25 – Ações do par mais experiente . . . . .	165
Quadro 26 – Desafio em lidar com público acadêmico . . . . .	170
Quadro 27 – Transsaberes linguístico-culturais . . . . .	174
Quadro 28 – Transsaberes linguístico-culturais no ensino de PLE . . . . .	176
Quadro 29 – Desafios no ensino de PLE: <i>reflexão-sobre-a ação</i> . . . . .	180
Quadro 30 – Aspectos negativos do curso: horário e duração . . . . .	182
Quadro 31 – Sugestão de teste de nivelamento . . . . .	183
Quadro 32 – Necessidades e interesses linguístico-pragmáticos e culturais . . . . .	184
Quadro 33 – Aspectos Positivos . . . . .	185

Quadro 34 – Importância de disciplina de PLE na formação . . . . .	187
Quadro 35 – Desafios ao ensinar PLE (antes da prática) . . . . .	210
Quadro 36 – Questionário para os alunos estrangeiros -Parte 1 . . . . .	270
Quadro 37 – Questionário para os alunos estrangeiros - Parte 2 . . . . .	273

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLE	Português Língua Estrangeira
PLH	Português Língua de Herança
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Cerepe	Centro de Referência de Português para Estrangeiros
B1FOL	Básico 1 para falantes de outras línguas
B1FE	Básico 1 para falantes de espanhol
B2FOL	Básico 2 para falantes de outras línguas
B2FE	Básico 2 para falantes de espanhol
PF1, PF2	Professor em formação 1, Professor em formação 2
PS	Professor em serviço
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
EP	Elemento Provocador
QuaREPE	Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
EPECOP	Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas

## LISTA DE SÍMBOLOS

(.)	Pausa pequena
(...)	Pausa longa
(incomp)	Fala incompreensível
/.../	Transcrição parcial
/	Truncamentos bruscos
[]	Comentário e/ou explicação da pesquisadora
::	Prolongamento do som precedente
...	Corte de trecho sem importância para a análise
Maiúsculas	Ênfase
Referência	CATO, Mariana Consorte (2010)

# SUMÁRIO

	<b>ANTECEDENTES DE PESQUISA . . . . .</b>	<b>18</b>
	<b>INTRODUÇÃO . . . . .</b>	<b>25</b>
<b>1</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA . . . . .</b>	<b>26</b>
<b>1.1</b>	<b>SABERES DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE . . . . .</b>	<b>27</b>
1.1.1	Contexto norte-americano . . . . .	29
1.1.2	Contexto brasileiro . . . . .	32
1.1.3	Concepções acerca dos saberes docentes . . . . .	35
1.1.4	Saber anterior à prática profissional . . . . .	41
1.1.5	Saber durante a formação acadêmica . . . . .	42
1.1.6	Saberes e competências do professor: breve discussão conceitual . . . . .	44
<b>1.2</b>	<b>A INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E NA TEORIA SOCIOCULTURAL . . . . .</b>	<b>49</b>
<b>1.3</b>	<b>REFLEXÃO E PROCESSO REFLEXIVO . . . . .</b>	<b>54</b>
1.3.1	Conhecer-na-ação . . . . .	56
1.3.2	Reflexão-na-ação . . . . .	58
<b>1.4</b>	<b>PRÁTICA REFLEXIVA EM AÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UM CONTEXTO ESPECÍFICO FRANCÊS . . . . .</b>	<b>61</b>
<b>1.5</b>	<b>FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA . . . . .</b>	<b>67</b>
1.5.1	Formação do professor de português para estrangeiros . . . . .	72
1.5.2	<i>CELPE-BRAS</i> como expressivo orientador do ensino de Português Língua Estrangeira . . . . .	75
1.5.3	QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro	82
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA . . . . .</b>	<b>88</b>
<b>2.1</b>	<b>PESQUISA QUALITATIVA: PERCURSO E DISCUSSÕES . . . . .</b>	<b>89</b>
2.1.1	Métodos da pesquisa qualitativa . . . . .	96
<b>2.2</b>	<b>A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA . . . . .</b>	<b>100</b>
<b>2.3</b>	<b>CONTEXTO DE COLETA DE DADOS . . . . .</b>	<b>102</b>
2.3.1	Instrumentos e procedimentos de coleta de dados . . . . .	103
2.3.2	Participantes da pesquisa: aspectos gerais . . . . .	105
2.3.3	A aplicação de <i>Data analysis</i> no processamento quantitativo do perfil dos alunos estrangeiros . . . . .	106
2.3.4	Os alunos estrangeiros participantes da pesquisa . . . . .	122
2.3.5	Percurso e categorias de análise . . . . .	125

<b>3</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS . . . . .</b>	<b>128</b>
<b>3.1</b>	<b>SABER ANTERIOR À PRÁTICA: PERSPECTIVAS INICIAIS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE PLE . . . .</b>	<b>128</b>
<b>3.2</b>	<b>SABERES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA PRÁTICA . . .</b>	<b>142</b>
3.2.1	O diário do pesquisador: reflexões sobre a prática do professor em formação	142
3.2.2	Ação do professor sob perspectiva de Schön (2000) e os saberes na prática .	152
<b>3.3</b>	<b>REFLEXÃO-SOBRE-A AÇÃO E PROCESSO REFLEXIVO NO ENSINO DE PLE . . . . .</b>	<b>159</b>
3.3.1	Significados construídos no espaço reflexivo: par mais experiente e professores em formação . . . . .	159
3.3.2	Desafios no ensino e aprendizagem de PLE . . . . .	170
<b>3.4</b>	<b>VARIÁVEIS CONTEXTUAIS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO . . . . .</b>	<b>181</b>
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS . . . . .</b>	<b>190</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS . . . . .</b>	<b>202</b>
	<b>APÊNDICE A – DESAFIOS ANTERIORES AO ENSINO DE PLE . .</b>	<b>210</b>
	<b>APÊNDICE B – DIÁRIO DO PESQUISADOR . . . . .</b>	<b>212</b>
<b>B.1</b>	<b>Cursos de PLE . . . . .</b>	<b>212</b>
B.1.1	Intermediário 1 – PF10 e PF11 - 23/09/2014 . . . . .	212
B.1.2	Básico 2 para Falantes de Espanhol - Turma A PF14 e PF15, 24/09/2014 . . . . .	212
B.1.3	Básico 2 para Falantes de Espanhol - Turma B PF5 e PF16 - 29/09/2014 . . . . .	213
B.1.4	Básico 1 para Falantes de espanhol – PF1 e PF4 - 2/10/2014 . . . . .	214
B.1.5	Intermediário 1 – PF 10 e PF11 - 07/10/2014 . . . . .	214
B.1.6	Avançado 2 – PG20, PF2 e PF3 – 07/10/2014 . . . . .	214
B.1.7	Básico 2 para Falantes de Espanhol Turma A PF14 e PF15 – 15/10/2014 . . . . .	215
B.1.8	Intermediário 1 – PF18 e outro professor – 30/04/2015 . . . . .	215
B.1.9	Intermediário 1 – PF18 - 12/05/2015 . . . . .	216
	<b>APÊNDICE C – REUNIÕES ENTRE O PAR MAIS EXPERIENTE E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM ESPAÇO REFLEXIVO . . . . .</b>	<b>217</b>
<b>C.1</b>	<b>Reuniões . . . . .</b>	<b>217</b>
C.1.1	Reunião PG20, PF2 e PF3 – Avançado 2 Reflexão após a prática – 24/09/2014	217

C.1.2	Reunião PF14 e PF15 – Básico 2 FE Turma A Reflexão após a prática – 29/09/2014 . . . . .	223
C.1.3	Reunião PF10 e PF11– Intermediário 1 Reflexão após a prática – 30/09/2014	230
C.1.4	Reunião PF16 – Básico 2 FE Turma B Reflexão após a prática – 14/10/2014	237
C.1.5	Reunião PF1 e PF4 – Básico 1 FE Reflexão após a prática – 17/10/2014 . .	242
	<b>APÊNDICE D – INTERMEDIÁRIO 1 . . . . .</b>	<b>248</b>
	<b>APÊNDICE E – REFLEXÃO-SOBRE-A AÇÃO . . . . .</b>	<b>252</b>
	<b>APÊNDICE F – RELATÓRIOS DOS PROFESSORES EM FORMA- ÇÃO . . . . .</b>	<b>262</b>
F.0.1	Excertos de Relatórios dos professores em formação . . . . .	262
	<b>APÊNDICE G – AVALIAÇÃO DOS CURSOS – 2015/01 . . . . .</b>	<b>270</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>277</b>
	<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO INICIAL . . . . .</b>	<b>278</b>
	<b>ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA . . . . .</b>	<b>280</b>

## ANTECEDENTES DE PESQUISA

Minha atuação na área de Português Língua Estrangeira (*PLE*) se iniciou em 2007, durante a graduação e continua até os dias atuais. Ministrei aulas em cursos de *PLE* vinculados ao Projeto de Extensão do Departamento de Letras, da Universidade Federal de São Carlos, e, a partir dessa experiência, desenvolvi pesquisa de iniciação científica (2009), cujo título foi *Histórias em quadrinhos e cultura brasileira: uma proposta didática para o ensino e aprendizagem de português língua-estrangeira (com apoio do CNPq)*. O desenvolvimento dessa pesquisa permitiu reflexões acerca do uso de histórias em quadrinho (*HQ*) como potencial material para o ensino de *PLE*. Por ser amostra real do uso da língua, a *HQ* pode expressar cultura e costumes do país, configurando-se como significativa para o ensino de *PLE*.

Como desdobramento da pesquisa de iniciação científica, na Monografia resultante do Trabalho de Conclusão de Curso (título: *Histórias em Quadrinhos: desafios e potencialidades para o ensino e aprendizagem de Português Segunda Língua*), houve aprofundamento do estudo, com aplicação de proposta de atividades, elaborada na pesquisa anterior, em sala de aula de curso de *PLE*. A partir da motivação dos alunos, verificamos que o uso de *HQ* é potencial material para a aprendizagem da língua-alvo. Os próprios alunos consideraram o uso de *HQ* em sala de aula como significativo para aprendizagem de português.

A partir do percurso iniciado em 2007 na área de *PLE* e das pesquisas desenvolvidas, ampliou-se minha motivação para dar continuidade em pesquisa nessa área, em nível de mestrado. Em 2011, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Linguística (*PPGL*) da *UFSCar* e, a partir de março de 2012, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (*Fapesp*) concedeu bolsa de Mestrado por 16 meses (vigência de março de 2012 a junho de 2013) para desenvolvimento da investigação proposta. A partir dessa concessão, pude aprofundar mais a experiência nessa área, coletando dados em salas de aula.

Em relação à pesquisa desenvolvida no mestrado *Professores em formação: significados construídos no processo de interação na sala de aula de português língua estrangeira*, os objetivos foram analisar a interação (*professor – aluno*) construída em sala de aula de cursos de português para estrangeiros, e investigar significados produzidos nesse processo. Os aportes teóricos que fundamentaram essa investigação foram abordagem comunicativa e estudos bakhtinianos. O contexto de pesquisa foi composto por dois cursos de português para falantes de espanhol níveis básicos 1 e 2, ministrados por professores em formação (graduandos em Letras). Em relação aos resultados, verificamos que as interações construídas no curso Básico 1 focavam, em sua maior parte, a exploração da estrutura da língua por meio de materiais autênticos. Com base nessas aulas, inferimos que o professor em formação pode não conceber o aluno como sujeito histórico e culturalmente constituído, capaz de construir conhecimento, pois as interações construídas nesse espaço tinham o professor como “detentor do saber”. No curso Básico 2, o

professor em formação criou interações significativas, por meio das quais foi possível concluir que o papel atribuído ao aluno foi de sujeito que contribui para a produção de conhecimento. Além de outros significados produzidos na interação, foi constatado que o uso de materiais autênticos não é sinônimo de ensino comunicativo.

Os resultados alcançados na pesquisa de Mestrado permitiram averiguar que os professores em formação necessitavam não só de orientação sobre a prática, mas também de acompanhamento pedagógico de modo regular e constante. Como a minha atuação nas aulas observadas (durante a pesquisa de mestrado) foi de não participante, as intervenções para orientação não foram realizadas, justamente para não influenciar os dados de pesquisa. Diante da necessidade de acompanhamento desses graduandos, que ministravam cursos de *PLE*, gerou-se a motivação para dar continuidade em pesquisa sobre formação de professores, que atuam nesse mesmo contexto, por meio do desenvolvimento desta pesquisa de doutorado.

No contexto brasileiro, ainda não há parâmetros de orientação para o ensino de *PLE* e poucas universidades oferecem formação nessa área. Além disso, não temos definidos que saberes esses profissionais necessitam e constroem para atuar como profissionais qualificados. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é propor reflexão sobre os saberes docentes para atuação na área de *PLE*. Embora a discussão sobre saberes docentes não seja nova na área da educação, no contexto de ensino e aprendizagem de *PLE* pode ser considerada escassa. Diferentemente do Brasil, Portugal já dispõe de parâmetros de orientação para o ensino de Português no Estrangeiro desde 2006 e, a nosso ver, refletir sobre saberes que o professor de *PLE* precisa para operacionalizar o ensino pode colaborar para discutirmos acerca de possíveis orientações para o contexto brasileiro.

Com a oportunidade de realizar estágio de doutorado na *Universidade Paris 8*, na França, em 2015-2016, foi possível desenvolver parte do texto que compõe a fundamentação teórica desta pesquisa no tocante à perspectiva reflexiva e ampliar conhecimento acerca de saberes docentes. Por considerarmos a interação do professor em formação com o par mais experiente fundamental para o processo reflexivo, a perspectiva sociocultural foi outro aporte que fundamentou esta tese.

Levando em consideração dados do contexto brasileiro com professores em formação, temos expectativa de que a discussão proposta nesta tese permita ampliar reflexão sobre saberes docentes no tocante ao ensino e aprendizagem de *PLE*, de modo a corroborar a importância de sistematização desses saberes para esta área.

## INTRODUÇÃO

*aprender uma língua é sempre,  
um pouco, tornar-se um outro.*  
REVUZ, 1998, p. 227

A complexidade existente no processo de ensino e aprendizagem de línguas exige formação de qualidade do professor, que possibilite impulsioná-lo a buscar por mais saberes, de modo contínuo. Lidar com aspectos desafiadores provenientes da relação humana que se constrói em sala de aula (incluindo históricos, sociais, culturais, linguísticos, ideológicos, psicológicos, psicanalíticos, econômicos, políticos, religiosos, entre outros) é tarefa complexa. No entanto, no contexto brasileiro, a profissão de professor parece não ser valorizada pela maioria dos cidadãos. Em outubro de 2013, a *BBC* de São Paulo publicou a inquietante notícia: *Como valorizar a carreira de professor no Brasil?*<sup>1</sup>. Segundo dados dessa fonte, o Brasil ocupa o 20º lugar de uma escala de 21 países sobre a valorização do professor. Além disso, há falta de interesse pela profissão e de respeito dos alunos em sala de aula. Nessa notícia, a entrevistada Paula Louzana<sup>2</sup> afirma que *ao contrário de países (com ensino considerado de alta qualidade) como Cingapura, Finlândia e Canadá, no Brasil o trabalho é visto como algo que qualquer um pode fazer [...]*.

Embora essa notícia esteja relacionada ao professor em geral (de escola pública e de diversas áreas), ao transpormos essa reflexão para o contexto de ensino de Português Língua estrangeira (*PLE*) e Segunda Língua (*L2*), as realidades parecem convergir em um aspecto. É comum profissionais com formação em linhas de pesquisas diferentes da Linguística Aplicada atuarem no ensino de português no Brasil ou no exterior, dado que pode ser esclarecido verificando seus currículos. A nosso ver, parece haver também uma não valorização do professor de *PLE/L2* na contemporaneidade. Nesse sentido, concordamos com Mendes (2014, p. 34), pois, no que se refere ao Português Língua Estrangeira, *não basta, então, uma formação genérica em Letras, sem que haja uma orientação voltada para a educação em língua estrangeira*.

Diferentemente do contexto português, o Brasil ainda não dispõe de parâmetros de orientação para o ensino e aprendizagem de *PLE/L2*. O Exame *Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros)* tem adquirido *status* de expressivo orientador das práticas em *PLE*, dentre outros aspectos, por sua natureza comunicativa e por suas tarefas. Se o país dispusesse também de parâmetros de orientações para o ensino de *PLE/L2*, a área se fortaleceria ainda mais e se firmaria como campo de pesquisa e de atuação profissional de/para *PLE/L2*. No entanto, antes de elaborar orientações para o ensino de *PLE/L2*, é necessário também sistematizar saberes docentes que o professor dessa especialidade operacionaliza

<sup>1</sup> Essa notícia está disponível em: <[http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131015\\_valorizacao\\_professores\\_pai](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2013/10/131015_valorizacao_professores_pai)>. Acesso em 19/07/2017.

<sup>2</sup> Segundo a fonte, Paula Louzano é pesquisadora da Faculdade de Educação da USP e doutora em educação em Harvard (informação referente ao ano de 2013).

e conhecer seus desafios contextuais. Nesse âmbito, aprofundar discussão acerca de saberes docentes que os professores de *PLE/L2* precisam para operacionalizar o ensino deve possibilitar ampliação teórica e prática para compreender o complexo trabalho desse profissional. Mesmo que a discussão sobre saberes docentes na contemporaneidade tenha se iniciado com ênfase na década de 80 (na área educacional norte-americana), no contexto brasileiro de ensino e aprendizagem de *PLE/L2*, essa temática parece ainda pouco explorada.

Um dos referenciais teóricos que fundamenta esta tese define os saberes docentes como plurais e heterogêneos, categorizando-os em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos (TARDIF, 2002). Sob essa perspectiva, os saberes são (re)construídos ao longo do tempo e, portanto, dificilmente alcançarão sua completude. Nesse sentido, levando em consideração a diversidade de saberes com os quais o professor se relaciona e que ele constrói para exercer seu ofício, destacamos os saberes pedagógicos e experienciais como foco de investigação desta pesquisa. Os saberes pedagógicos são provenientes da reflexão sobre a prática educativa (TARDIF, 2002), o que inclui a ação de professores no ensino. Os saberes experienciais se referem aos saberes construídos pelos professores ao longo de seu percurso como aluno, professor, ou seja, um saber anterior à prática docente (TARDIF, 2002).

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é refletir sobre saberes que professores em formação operacionalizam no ensino de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua, a partir de suas especificidades contextuais. Os objetivos específicos são:

- Analisar expectativas sobre o ensino de *PLE* (saberes anteriores à prática) dos professores em formação;
- Verificar quais saberes pedagógicos esses professores operacionalizam na prática para lidar com especificidades (linguísticas e culturais) relacionadas ao ensino;
- Analisar possíveis desafios que os professores enfrentam ao ensinar o português para estrangeiros;
- Averiguar variáveis contextuais na atuação de professores em formação.

As perguntas que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa são:

1. Que expectativas o professor em formação cria sobre o ensino de *PLE*, antes da prática?
2. Que saberes pedagógicos são operacionalizados no ensino de português pelos professores em formação?
3. Que desafios o professor em formação enfrenta ao ensinar o português como língua estrangeira e/ou segunda língua?

4. Quais variáveis contextuais podem ser identificadas na atuação de professores em formação no ensino de português como língua estrangeira e/ou segunda língua?

Por meio da interação desses professores em formação com um par mais experiente em espaços de reflexão sobre a ação, as perspectivas reflexiva e sociocultural compuseram os aportes teóricos que fundamentaram esta pesquisa. Sob o paradigma qualitativo de base etnográfica e interpretativista, os dados foram analisados priorizando-se o processo de construção de significados sobre saberes docentes na prática. Nessa perspectiva, percepções dos alunos estrangeiros sobre alguns aspectos do ensino e aprendizagem desse contexto específico também foram levados em consideração para refletirmos sobre os saberes pedagógicos. Portanto, o par mais experiente (no caso desta investigação, o pesquisador), os professores em formação e alunos estrangeiros foram os participantes desta pesquisa.

Levando em consideração o crescimento do interesse em aprender o português, por estrangeiros em diferentes contextos, e a internacionalização das universidades brasileiras, discorreremos sobre a relevância deste estudo no que se refere à formação e ação de professores de *PLE*.

## JUSTIFICATIVA

O fortalecimento da área de *PLE* iniciou-se na década de 90 com a implementação dos Tratados do Mercosul, com a criação da *SIPLE* (Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira) e também com a implantação do Exame *Celpe-Bras* (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). De acordo com Zoppi-Fontana e Diniz (2008), a valorização da língua e da cultura de um país cresce na medida em que o contexto econômico e político se destaca no cenário internacional, angariando atenção para o aprendizado dessa língua “emergente”. Os acontecimentos na década de 90, referentes à área de *PLE*, foram desdobramentos dessas ocorrências em âmbito político e econômico, convertidos em ações institucionais de implantação/implementação de cursos *PLE*, aos quais se somaram outras, iniciadas em épocas anteriores, como as da Universidade Católica do Rio Grande do Sul (em 1957), da Universidade de São Paulo (*USP*) e da Universidade Estadual de Campinas (*UNICAMP*), em 1976. Em relação à produção científica, a primeira coletânea de artigos sobre ensino de *PLE* foi publicada sob coordenação de Almeida Filho na década de 80. Até aquele momento, não havia estudo específico da área no país (ALMEIDA FILHO, 2011b).

Atualmente, o Brasil tem recebido alunos estrangeiros de diversos países para cursarem a graduação ou a pós-graduação. Por meio de convênios firmados entre universidades, programas como *PEC-G* (Programa de Estudante-Convênio de Graduação) e *PEC-PG* (Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação) possibilitam o ingresso de estudantes estrangeiros em instituições brasileiras.

Com 52 anos de existência, o *PEC-G* tem oferecido oportunidades a estudantes estrangeiros de países em desenvolvimento para realização de seus estudos em universidades brasileiras. Sob a administração do Ministério das Relações Exteriores (*MRE*), o Brasil mantém convênios de cooperação acadêmica e cultural com diversas instituições superiores no exterior incluindo: 25 países na África, 25 na América Latina e Caribe e 9 na Ásia (total de 59 países). De acordo com informações do *MRE*, a partir de 2000, *houve mais de 8.000 selecionados sendo a África o continente de origem da maior parte dos estudantes, com 76% dos selecionados*<sup>3</sup>. Na América Latina, os países com mais participação estudantil são Peru, Equador e Honduras. Podemos visualizar a progressão de participação desses estudantes na tabela da figura 1 elaborada pelo *MRE*:

Figura 1 – Tabela com o número de estudantes selecionados pelo *PEC – G*

PEC-G - Selecionados - América Latina e Caribe - 2000 a 2017																			
PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1						1	14
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	2	2	37
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	5	7	129
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	3	45
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	14	17	115
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	3		32
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	8	8	84
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	2	1	23
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	10	6	210
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	10	4	49
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	11	9	98
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	27	33	201
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	15	11	113
México				1						1			2	3	1				9
Nicarágua		2						1			3			1	1				8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	3	2	58
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	29	23	730
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	18	19	236
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	4	5	18
Suriname		1															1		2
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	1	2	31
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1				10
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			3	2	3		19
<b>TOTAL</b>	<b>135</b>	<b>172</b>	<b>140</b>	<b>82</b>	<b>52</b>	<b>130</b>	<b>127</b>	<b>125</b>	<b>118</b>	<b>125</b>	<b>115</b>	<b>84</b>	<b>99</b>	<b>132</b>	<b>147</b>	<b>162</b>	<b>171</b>	<b>155</b>	<b>2271</b>

Fonte: Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

Segundo informações constantes nessa tabela, em 2017, o *PEC-G* selecionou 155 estudantes estrangeiros e, no percurso de 2000 a 2017, mais de 2000, o que indica ação significativa no intercâmbio cultural e acadêmico entre os países membros.

O outro Programa Estudantil, *PEC-PG*, criado em 1981, oferece bolsas de estudos a estudantes estrangeiros, contemplados no processo de seleção, para cursarem a pós-graduação (Mestrado e Doutorado na modalidade *strictu sensu*) em instituições brasileiras. Esse Programa

<sup>3</sup> Dados consultados em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>> e <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>>. Acesso em 01/06/2017.

é administrado pelo *MRE*, pelo Ministério da Educação (*MEC*) e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (*MCTI*), por meio do Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico (*CNPq*). De acordo com informações do *MRE*, participam do PEC-PG 56 países, sendo 24 na África, 25 nas Américas e 7 na Ásia. Na última edição, foram recebidas 596 candidaturas e concedidas 226 bolsas, distribuídas em 105 para mestrado e 121 para doutorado<sup>4</sup>. Em 2016, por meio do PEC-PG, o Brasil recebeu 91 estudantes estrangeiros. Segundo fontes do Ministério das Relações Exteriores, nos últimos dez anos, o país recebeu aproximadamente 1600 estudantes estrangeiros para o PEC-PG, sendo 75% desse número proveniente das Américas, com destaque para Colômbia, Peru e Argentina.

Com esse crescente número de estudantes estrangeiros, a exigência do exame de proficiência *Celpe-Bras* por instituições brasileiras, e também pelo mercado de trabalho, aumentou a procura de cursos de *PLE*. Na instituição pública brasileira selecionada para o desenvolvimento desta pesquisa, há cerca de 70 convênios firmados entre universidades estrangeiras e, consequentemente, número significativo de estudantes de outras nacionalidades em cursos de graduação e de pós-graduação, além de pós-doutorandos e professores/pesquisadores.

O interesse pelo estudo do português como língua estrangeira cresceu exponencialmente a partir da década de 1990. O exame *Celpe-Bras*, criado em meados dessa mesma década, teve expandido o número de postos aplicadores, no Brasil e no exterior. Na Argentina, por exemplo, há seis postos aplicadores: Casa do Brasil-Escola de Línguas (Buenos Aires), Centro Cultural Brasil-Argentina (Buenos Aires), Universidad Nacional del Litoral (Santa Fé), Universidad Nacional del Nordeste (Província do Chaco), Universidad Nacional de Córdoba (Córdoba) e Facultad de Filosofía y Letras (Mendoza). Na França, há seis universidades que são postos aplicadores<sup>5</sup> do exame (localizados em Paris, Nanterre, Montpellier, Nantes, Clermont-Ferrand e Poitiers), o que evidencia interesse e projeção da língua nesse contexto.

De acordo com Diniz (2012, p. 206-207), verifica-se interesse crescente pela aprendizagem de *PLE* na França, conforme trecho de matéria jornalística, a seguir:

O apelo do português brasileiro num país geograficamente mais próximo de Portugal [França] é motivado, diz Jacqueline<sup>6</sup>, pela imagem de simpatia do Brasil. Somos vistos pelos franceses, garantem as pesquisas imagológicas, como um país que, longínquo, é mais exótico e onírico. O incentivo aumentou desde o ano passado, com o “Ano do Brasil na França”. Segundo a Federação Internacional dos Professores de Francês (*FDLM*), a procura pelo português aumentou 20% depois do ano “Ano do Brasil”, o que veio acompanhado por um progresso do turismo de 27% e pela escolha do Brasil como o primeiro alvo dos investimentos franceses na América Latina. **Mas o avanço do português na França, diz Jacqueline Penjon, se deve ao próprio idioma. - O português do Brasil é bem mais vocálico (ouvem-se mais as vogais), o que é mais fácil e agradável aos ouvidos do francês, enquanto o de Portugal não, pois as vogais quase não são pronunciadas** (CORRÊA, 2006) [grifo nosso].

<sup>4</sup> Dados do *MRE*: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.html>>. Acesso em 01/06/2017.

<sup>5</sup> Para informações, acessar <http://portal.inep.gov.br/postos-aplicadores>.

Com base no número de postos aplicadores do *Celpe-Bras* (até 2017, 65 no exterior e 29 no Brasil) e em informações contidas nesse excerto, além de aspectos de natureza cultural e econômica que alavancam a procura pela aprendizagem de *PLE*, evidencia-se que a França se destaca como espaço profícuo para desenvolvimento potencial do ensino do português. Além desses fatores, esse país possui tradição na área dos estudos no âmbito da Linguística Aplicada, denominada nesse contexto como *Didactique des Langues (DDL)*, o que possibilita forte motivação para estudos na área de formação de professor de *PLE*<sup>7</sup>.

De acordo com Alvarez (2010, p. 2), *nas últimas décadas, a questão da formação do professor de língua estrangeira tem sido foco de pesquisas em Linguística Aplicada (Vieira-Abrahão 1992; Felix, 1998, 2005; Barcelos, 1995, 2004, 2005; Reis, 2005; Freitas 2005; Almeida Filho, 2005, dentre outros)*, evidenciando relevância do tema para investigação. Um dos pontos amplamente discutidos pela área de ensino de línguas, segundo Alvarez (2010), é a relação teoria/prática. Para essa autora, é importante preparar o professor em formação sob *perspectiva mais pragmática, ou seja, formar um profissional que possa compreender e enfrentar essa realidade atual e local, partindo de um olhar crítico e de uma reflexão sobre o seu fazer e o seu dizer* (ALVAREZ, 2010, p. 2).

No que tange à formação do professor de *PLE*, Dutra (2010, p. 13) pontua:

A enorme quantidade de estudos realizados sobre a formação de professores de língua estrangeira apresenta uma lacuna que já foi apontada por diversos pesquisadores, entre eles Santos (2002) e Gimenez e Furtoso (2002): o pequeno número de cursos voltados para a formação de professores de português como língua estrangeira (*PLE*).

Para Dutra (2010, p.13), mesmo com a crescente demanda pela aprendizagem do português por estrangeiros, *chama a atenção o fato de haver ainda tão pouca pesquisa na área de formação do professor de PLE*. Em sua tese de doutorado, essa autora propõe *um modelo de curso no qual não haja distanciamento entre as dicotomias teoria e prática, professor e pesquisador, conhecimento científico (recebido) e conhecimento adquirido (experimental)* (DUTRA, 2010, p. 15). No modelo de curso proposto, Dutra (2010) sugere a valorização do trabalho reflexivo-colaborativo entre os professores, enfatizando, dessa forma, a importância de desenvolver pesquisa relacionada a esse tema.

Nesse sentido, reconhecemos que criar oportunidades para a construção de reflexão sobre a prática configura-se como espaço profícuo e significativo para o desenvolvimento do professor de *PLE* em formação em ação. Levando em consideração a ausência de parâmetros de orientação

<sup>6</sup> De acordo com informações constantes na Tese de Doutorado de Diniz (2012, p. 8), Jacqueline Penjon foi catedrática de Língua, Literatura e Civilização brasileira na Université Sorbonne Nouvelle (*ParisIII*). Atualmente, é professora emérita da mesma universidade (Fonte: <<http://www.clepul.eu/Ptg/ViewPerson/342>>).

<sup>7</sup> Em contato estabelecido com a *Profa. Dra. Maria Helena Araújo Carreira*, docente da Université Paris 8 e representante expressiva na área de *PLE* na França, tomamos conhecimento do trabalho que vem sendo realizado nesse contexto.

para o ensino de português para estrangeiros, esta pesquisa pode contribuir para refletirmos sobre saberes, necessidades, desafios e potencialidades dessa área de ensino.

Antes de iniciar a discussão do aporte teórico que fundamenta esta investigação, apresentamos a seção de organização desta tese.

## **ORGANIZAÇÃO DA TESE**

No primeiro capítulo, discutimos conceitos sobre reflexão na área da educação, de modo geral, sobre práticas reflexivas e saberes docentes.

No segundo capítulo, abordamos a natureza da pesquisa e descrevemos o contexto de coleta de dados, o perfil dos participantes (par mais experiente/e pesquisador, professores em formação e alunos estrangeiros), os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados, com base nas discussões fundamentadas no aporte teórico e respondemos às quatro questões de pesquisa.

Nas considerações finais, retomamos brevemente o percurso de análise construído, propomos encaminhamentos em relação aos saberes docentes em *PLE* e organograma base de trabalho colaborativo em *PLE*.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

FREIRE, 1996

Quando pensamos sobre a docência, a prática, a sala de aula, o aluno, o professor, a instituição e outros aspectos relacionados ao ensino, é inevitável não refletirmos sobre os saberes que esse profissional da educação precisa construir e operacionalizar para realizar seu ofício diário. Como o trabalho de um poeta, que no aconchego do claustro, na paciência e no sossego, trabalha e teima, e lima, e sofre, e sua<sup>1</sup>, é na “clausura” que o professor estuda, reflete, seleciona, elabora, planeja e organiza o material a ser discutido/construído na sala de aula. Embora esse espaço-tempo de aula represente apenas uma parte de todo o trabalho realizado pelo professor, é considerado o mais impactante (ALMEIDA FILHO, 2005). Para Novelli (1997, p. 49), a sala de aula *é um encontro entre humanos e, talvez, precisamente devido a isso, tenham-se desencontros (...)* Ser professor e ser aluno, estar na sala de aula, pede a apreciação pelo que aí acontece como condição que conduz ao saber sobre esse espaço. Sob essa perspectiva, conhecer o contexto de atuação é fundamental para compreender a relação que se estabelece entre os sujeitos nesse espaço-tempo de sala de aula.

De acordo com Morais (1994), a sala de aula faz parte da rotina do professor e, muitas vezes, por estar tão próxima às ações diárias desse profissional, pode não ser o "centro das atenções". Para Morais (1994, p. 8) *o cotidiano inevitável é de tal maneira envolvente que nos parece “coisinha à-toa”, corriqueira, e muitas vezes passamos a vida a fazê-lo mal por isto mesmo.* Para que a sala de aula não se torne apenas um lugar "corriqueiro", é preciso promover reflexões acerca desse espaço e dos saberes que dele se desdobram. Ainda que no Brasil as pesquisas sobre os saberes docentes tenham se iniciado em 1990 (BORGES, 2001, 2002; ALVES, 2007; PUENTES et al., 2009), a reflexão sobre essa questão não é nova.

Borges (2002) aponta que esse tema também tem sido foco de investigação em diversos contextos:

<sup>1</sup> Trecho do poema de Olavo Bilac, intitulado “A um poeta”, disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/literatura/cinco-poemas-olavo-bilac.htm>>.

*Knowledge* em inglês, *savoir* e ou *connaissance* em francês, saberes ou conhecimentos em português, a temática dos saberes ou conhecimentos docentes vem ocupando cada vez mais, em diversos países, um lugar importante nas pesquisas sobre o ensino (Wittrock, 1986; Houston et al, 1990; Sikula, 1996 e Richardson, 2001) e constituindo um vasto e rico campo de investigação. Este compreende, também, os estudos que, abordando a mesma temática, exploram-na a partir de outras categorias como crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações (Gauthier et al, 1998, Tochon, 2000, Borges, 2000; Tardif e Borges, 2000; Borges e Tardif, 2001; Tardif, 2002). (BORGES, 2002, p. 5)

O referido tema é discutido sob diversas perspectivas, incluindo os apontamentos nesse excerto: crenças, concepções, competências, pensamentos, metáforas, representações. De acordo com Borges (2002), essa temática sobre os saberes dos professores tem ocupado lugar de destaque em pesquisas acerca do ensino, o que inclui, em nossa compreensão, a área de ensino e aprendizagem de línguas.

Com base nos estudos desenvolvidos por Shulman (1987), Furió (1994), Tardif e Raymond (2000), Tardif(2002), Borges (2001, 2002), Borges e Tardif (2001), Morin (2005), Charlot (2005) e Pimenta (2009) apresentamos algumas reflexões acerca dos saberes docentes. Essa discussão é de relevância para analisarmos os dados desta pesquisa sob perspectiva reflexiva e sociocultural.

## 1.1 SABERES DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

Segundo Borges (2001), pesquisas sobre o ensino bem como os saberes dos professores têm sido produzidas em grande escala no contexto norte-americano, europeu e anglo-saxônico há mais de duas décadas. Nesse terreno fértil de pesquisa, a expressiva quantidade de produções sob essa perspectiva temática demarcou a *diversidade conceitual e metodológica* nesse campo (BORGES, 2001, p.59). Dentre as consequências existentes para esse fenômeno de grande expansão, Borges (2001, p.60) destaca as *diferentes tipologias e classificações* presentes nessas pesquisas e afirma que:

A diversidade e o ecletismo nada mais são que o reflexo da expansão do campo, no qual os pesquisadores buscam lançar luzes sobre as diferentes facetas, aspectos, características, dimensões etc. que envolvem o ensino e os saberes dos professores. As diferentes tipologias engendradas por alguns pesquisadores, além de contribuírem para organizar o campo, corroboram para identificar sua complexidade e, também, as lacunas ainda não exploradas nos diferentes estudos. (BORGES, 2001, p.60).

Levando em consideração esses apontamentos, verifica-se que a discussão sobre o saber docente gerou/gera/poderá gerar acordos e desacordos entre os especialistas da área, devido à complexidade existente no próprio campo dos saberes quanto à sua concepção, ao objeto investigado, à teoria subjacente, entre outros. Um mesmo objeto de investigação pode ser estudado por mais de uma abordagem e/ou paradigma teórico e, dependendo do pesquisador, pode classificar o trabalho em uma tipologia ou em outra (BORGES, 2002).

Em sua tese de doutorado, Borges (2002) constrói um breve panorama de investigação sobre os saberes, relacionando-os com as abordagens desenvolvidas na época, o que nos permite compor visão geral de como o saber era concebido por cada linha teórica. Nesse sentido, elaboramos o quadro a seguir, com essas informações trazidas por Borges (2002), de modo a facilitar nossa compreensão sobre os saberes docentes.

Quadro 1 – Concepções acerca do saber segundo paradigma de investigação com base em Borges (2002)

<b>Campo da Ciência</b>	<b>Paradigma teórico</b>	<b>Abordagem metodológica</b>	<b>Saber</b>
<b>Psicologia</b>	Comportamentalista ou Behaviorista	Processo-produto	O saber é visto como algo externo ao professor e as investigações são produzidas em torno de comportamentos, métodos eficientes para realização de um ensino eficaz.
	Cognitivismo Computacional	Processamento de Informação	Visão computacional dos saberes que são analisados sob perspectiva lógico-matemática.
	Cognitivismo e/ou Fenomenologia	Pensamento dos professores (teachers' thinking)	Pensamentos (saberes) dos docentes no tocante ao próprio pensar, conhecer, perceber sobre sua área profissional, suas teorias, sua prática, sua história pessoal, entre outros.
<b>Ciências Sociais</b>	Fenomenologia		O saber está relacionado à história pessoal do professor, no sentido e significado que esse sujeito atribui ao ensino.
	Etnometodologia		O saber é construído nas interações.

Fonte: Próprio autor

Dentre as informações apontadas por Borges (2002), nos detivemos apenas em dois campos da ciência: a Psicologia e as Ciências Sociais. No campo da Psicologia, focaremos em dois paradigmas teóricos, incluindo: Comportamentalismo ou Behaviorismo e Cognitivismo. No campo das Ciências Sociais, discorreremos sobre a Fenomenologia e a Etnometodologia.

De acordo com Borges (2002), na perspectiva comportamentalista, o saber é considerado um fator externo ao professor. Encontrar métodos que tornem o ensino eficaz passa a ser o foco de pesquisas sob esse viés. No paradigma cognitivista, segundo Borges (2002), pode haver visão computacional do saber, definido como *conjunto de informações símbolos, roteiros, esquemas de ação, os quais obedecem a uma determinada sintaxe, que produz uma verdadeira gramática geradora das práticas do sujeito* (BORGES, 2002, p. 20). Além dessa visão mais lógica do saber, pesquisas que se pautam nos pensamentos dos professores (*teacher's thinking*) podem

estar alicerçadas no paradigma cognitivista, na fenomenologia, na etnometodologia e em outras. Pelo fato de algumas pesquisas se pautarem nas representações dos professores em relação aos conhecimentos docentes, elas são inseridas no contexto do cognitivismo. Por outras pesquisas focarem nos sentidos, nas percepções dos professores em relação ao ensino bem como em sua história de vida, elas são agrupadas na fenomenologia (BORGES, 2002).

Na perspectiva fenomenológica, as pesquisas se fundamentam em *linguagem, metáforas, imagens, narrativas, relatos orais, histórias de vida etc., buscando encontrar o sentido e o significado que o professor atribui à sua experiência profissional [...] (BORGES, 2002, p. 23)*. Sob o paradigma etnometodológico (como também na etnografia), o saber docente é *compreendido como uma competência que se constrói nos diferentes processos de socialização profissional e até pré-profissional, isto é, nos diferentes grupos e contextos da vida social de que participa o sujeito: grupo familiar, escola, universidade, associações, sindicatos (BORGES, 2002, p. 23)*.

O estudo realizado por Borges (2002) sobre como o saber é compreendido por essas pesquisas a fez concluir que:

Apoiadas em uma outra abordagem, e às vezes, até, em mais de uma, as diferentes investigações têm contribuído para pôr em evidência a “voz dos professores” e seus saberes, isto é, o que sabem, como pensam, agem e concebem, significam o seu ensino e seus próprios saberes; fortalecer a idéia de que existe um saber que se encontra na base do ensino e da profissão, e que os professores constroem um saber (conhecimentos, competências, saber-fazer, saber-ser etc.), a partir da suas experiências profissionais e, também, pré-profissionais em um longo processo de socialização; e, ainda, para lançar luzes sobre os problemas relativos à profissionalização e à formação dos docentes, particularmente, quanto ao trato com o conhecimento e a relevância conferida aos saberes profissionais. (BORGES, 2002, p. 28).

Borges (2001) aponta os Estados Unidos como lugar de destaque para o desenvolvimento dessa temática, tendo influenciado diretamente as pesquisas no âmbito brasileiro. Por essa razão, consideramos de relevância conhecer pesquisas produzidas no contexto norte-americano.

### 1.1.1 Contexto norte-americano

Para Borges (2001), a pesquisa liderada por Shulman (1986a) fez sobressair temáticas acerca dos saberes docentes. Por meio dessa investigação, Shulman (1986a) identificou cinco abordagens que fundamentavam os programas de pesquisa sobre ensino e docência nos Estados Unidos, dos quais foram destacados: *pesquisas processo-produto, Academic Learning Time, o programa sobre cognição dos alunos, Classroom ecology e o programa sobre cognição dos professores (BORGES, 2001, p. 62)*. A partir dessa identificação das cinco abordagens, Shulman (1986a) e equipe propõem o sexto programa de pesquisa que passou a orientar não só questões educacionais, mas também as políticas (BORGES, 2001). Nessa perspectiva, eles propuseram os *conhecimentos base do professor*.

De modo resumido, a abordagem processo-produto constitui o mais importante e vigoroso programa de pesquisa desenvolvido desde os anos de 1950 (BORGES, 2001, p. 63), cujo propósito é analisar os efeitos das ações dos docentes, ou das performances destes durante o ensino, sobre a aprendizagem dos alunos (BORGES, 2001, p. 63). Nessa perspectiva, procurava-se a eficácia tanto do ensino (por parte do professor) quanto da aprendizagem (por parte do aluno) (BORGES, 2001). O programa de pesquisa denominado *Academic learning time* prioriza o estudo do tempo como elemento central da relação entre ensino e aprendizagem (BORGES, 2001, p.63-64). No entanto, continuava com fundamentos da abordagem processo-produto no tocante à passividade da aprendizagem (BORGES, 2001). O terceiro programa de pesquisa, *Students mediation*, foca no aluno, tendo o professor como mediador do processo de aprendizagem (BORGES, 2001). Esse programa vai enfatizar também aquilo que os estudantes pensam e sentem e as motivações em torno das atividades em sala de aula (BORGES, 2001, p.64). O quarto programa de pesquisa que Shulman (1986a) identificou foi *Classroom ecology* cujo objetivo central é extrair o sentido que os estudantes e os docentes dão às suas ações, ao ensino propriamente dito (BORGES, 2001, p.65). Nessa perspectiva, a sala de aula é vista como um ecossistema, um espaço organizado social e culturalmente, um lugar de comunicação e interações construídas cotidianamente (BORGES, 2001, p.65). O quinto programa de pesquisa enfatiza o conhecimento dos professores, ou seja, como suas ações estão ligadas às ações dos estudantes e como o professor pode ser melhor preparado (BORGES, 2001, p.65). Nesse viés, o professor é quem toma as decisões (BORGES, 2001). A partir dessa investigação, Shulman (1986a) conclui que o que falta nos programas anteriores é um esclarecimento da compreensão cognitiva dos conteúdos das matérias ensinadas, e das relações entre estes conteúdos e o ensino (instruction) propriamente dito que os docentes fornecem aos alunos (BORGES, 2001, p.66). Shulman (1987) e sua equipe identificam três conhecimentos dos professores, incluindo: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) (Shulman, Sykes e Phillips, 1983, Shulman, 1986a, 1986b, 1987) (BORGES, 2001, p.66). Desse estudo, eles propuseram os conhecimentos base do professor que serão discutidos posteriormente.

É a partir dessa investigação realizada por Shulman (1986a) que os saberes docentes se sobressaem como tema de pesquisa (BORGES, 2001), ou seja:

Mesmo se o tema conhecimento já vinha sendo relevado nas outras pesquisas, é com os estudos sobre a cognição dos docentes, com a volta ao ator – ou seja, o professor – como sujeito das ações, e mais adiante com a crise das profissões, com o movimento pela profissionalização, com as grandes reformas educativas nos Estados Unidos, que observamos esse tema aflorar e expandir-se rapidamente. (BORGES, 2001, p.66)

Outro pesquisador que Borges (2001, p.67) destaca no mesmo âmbito dos estudos de Shulman (1986a) é Martin (1992), o qual analisa a pluralidade metodológica das pesquisas norte-americanas sobre os professores e seus saberes e propõe um reagrupamento dos estudos

segundo a natureza dos saberes docentes. Para Borges (2001, p. 67), Martin (1992) identifica quatro abordagens teórico-metodológicas:

[...] uma psicocognitiva, que enfatiza a estruturação mental dos saberes; uma subjetiva-interpretativa, que focaliza as dimensões fenomenológica e interacionista dos saberes docentes; uma curricular, que investiga a transformação dos saberes a ensinar no contexto da sala de aula; e uma profissional, onde o saber docente é tomado a partir das deliberações do próprio sujeito, o professor. (BORGES, 2001, p.67)

Na abordagem psicocognitiva, há *estruturação mental dos saberes e sua aplicação no contexto concreto da sala de aula* (BORGES, 2001, p.67). Nessa linha teórico-metodológica, o tempo de experiência na profissão contribui para compreensão de como são enfrentadas as situações cotidianas da sala de aula. Enquanto os professores mais experientes evidenciam *repertório maior de rotina de classe* (BORGES, 2001, p.67), os mais novos *baseiam sua prática em esquemas de ação mais estruturados* (BORGES, 2001, p.67).

Na abordagem subjetivo-interpretativista, os saberes são pesquisados a partir da relação subjetiva do professor com a sua prática. Nesse tipo de investigação, há compreensão *do saber docente como um conjunto de saberes objetivos e formais, porém, constituídos de relações subjetivas que os docentes mantêm com a sua prática [...]* (BORGES, 2001, p.67-68).

Na abordagem curricular, os saberes docentes são analisados a partir do modo como o conhecimento é relacionado *ao ensino, aos conteúdos disciplinares, aos programas, ao currículo etc, [como] repercutem na ação docente, mas também como os professores operam com esses conhecimentos em classe* (BORGES, 2001, p.68).

A abordagem profissional *está assentada sobre a idéia de que os professores são produtores de saberes e que existe um saber que emerge da prática profissional* (BORGES, 2001, p.69).

Outro autor destacado por Borges (2001) que discute as abordagens nas pesquisas sobre ensino é Gauthier (1998). Segundo Borges (2001), esse autor aponta somente três paradigmas que fundamentaram as pesquisas nesse campo incluindo: *o enfoque processo-produto, o enfoque cognitivista e o enfoque interacionista-subjetivista* (BORGES, 2001, p.70). No processo-produto, *o professor é visto apenas como um gestor de comportamentos que deve organizar [...] os processos de ensino, visando a aprendizagem dos alunos* (BORGES, 2001, p. 70). No cognitivismo, *o que GAUTHIER e seus colaboradores buscam evidenciar são os estudos que vieram a construir as chamadas “ciências da cognição”* (BORGES, 2001, p. 70). Nessa abordagem, esses autores destacam como preocupação fundamental *o processamento da informação e o processo de construção de conhecimento* (BORGES, 2001, p. 71). No terceiro aporte teórico, interacionista-subjetivista, *o ensino é concebido como uma forma de interação simbólica, um processo no qual os sujeitos agem em função daquilo que os conhecimentos significam para eles* (BORGES, 2001, p. 71).

Na discussão proposta por Borges (2001), foram destacadas três pesquisas impactantes no campo de investigação sobre o ensino e os saberes docentes, os quais retomamos: Shulman (1986a), Martin (1991) e Gauthier et al. (1998). Após síntese desses trabalhos, Borges (2001) realiza seis apontamentos sobre essa problemática das tipologias no campo do ensino e do saber docente nos Estados Unidos, incluindo:

[...] diversidade conceitual e metodológica do campo; tipologias extraídas das pesquisas; diversidade empírica dos próprios objetos de pesquisa; construção de um discurso dos e entre os pesquisadores; utilidade das sínteses para o desenvolvimento da pesquisa; e repercussão dessas tipologias em países como o Brasil (BORGES, 2001, p. 72-74).

Em relação à *diversidade conceitual e metodológica*, verifica-se que as pesquisas sobre o ensino e o saber docente provêm de linhas teórico-metodológicas variadas. Para Borges (2001, p. 72), é importante reconhecer *as diferentes formas de encarar e investigar o fenômeno educativo*. Levando em consideração essa diversidade de linhas teóricas e metodológicas, as tipologias também são passíveis de variação. Nesse sentido, Borges (2001) aponta que Gauthier (1998), ao comentar o trabalho de Martin (1991), ressalta a mistura de aportes teóricos para analisar determinado objeto de estudo, o que nos permite verificar a complexidade na área, apresentada por Borges (2001). No que se refere à grande variedade de objetos de pesquisa, Borges (2001, p. 73) destaca *crenças, as regras de ação social, os comportamentos, entre outros*. Em relação à construção de *um discurso dos e entre os pesquisadores*, Borges (2001, p. 73) destaca que esses discursos *se tornam cada vez mais distantes da realidade dos docentes*. No quinto apontamento, embora as sínteses tenham limitações, elas *têm um papel histórico importante para o desenvolvimento do campo educacional* com suas contribuições e análises das questões da área (BORGES, 2001, p. 73). O último apontamento refere-se à influência dessas pesquisas do contexto norte-americano em outros países, incluindo o Brasil. Para Borges (2001), essas teorias sofrerão adaptações segundo o contexto de cada país, o que inclui o político, econômico, cultural, educacional, social entre outros. Nesse sentido, conhecer parte desse contexto de grande influência para o país, nos parece de relevância para compreender os ecos teórico-metodológicos em território nacional.

### 1.1.2 Contexto brasileiro

No período de entre guerras, pesquisas sobre o ensino e os professores não tiveram progressos significativos. O aluno como objeto de estudo ocupava lugar de destaque nas investigações realizadas nesse período e o professor parecia atuar como coadjuvante no cenário educativo norte-americano e europeu. Nas décadas de sessenta e setenta, mesmo com o desenvolvimento maior das pesquisas, a abordagem processo-produto continua sendo o aporte teórico de maior expressão (BORGES e TARDIF, 2001). Somente em 1980 e 1990, os Estados Unidos experienciam *importante desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, cujos iniciadores e defensores [...] lançam com força [...] um veemente apelo para que se constitua*

um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino (BORGES e TARDIF, 2001, p. 13). Para Borges e Tardif (2001, p. 14):

É a partir dessa orientação profissionalizante que a questão do conhecimento dos professores alcança, ao que parece, seu desenvolvimento mais importante e que as pesquisas se multiplicam de maneira quase exponencial. Em seguida, o movimento da profissionalização conduziu nos anos 90, tanto na América do Norte como na Europa e América Latina, importantes reformas na formação dos docentes (Lüdke e Moreira, 1999; Lüdke, Moreira e Cunha, 1999; Tardif, Lessard e Gauthier, 2001)<sup>2</sup>. (BORGES e TARDIF, 2001, p. 14)

Segundo Borges e Tardif (2001, p. 14), esse movimento reverberou no território brasileiro no tocante às reformas políticas<sup>2</sup> no âmbito educacional que *conduzem diretamente à ênfase da questão dos saberes e das competências na formação dos futuros professores brasileiros*. De coadjuvante, o professor passa a dividir, juntamente com o aluno, lugar importante nas pesquisas, ampliando a discussão em torno dos saberes, das competências e do próprio ensino. Como apontou Borges (2001), as influências norte-americanas que os países, como Brasil, receberam, repercutiram de maneiras diferentes, já que os contextos políticos, econômicos, sociais, culturais entre outros eram distintos. Nesse sentido, de acordo com Alves (2007), podemos apontar *três importantes momentos no pensamento pedagógico em nosso país ao longo do século XX, a saber: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e o surgimento das pedagogias críticas, com destaque para a concepção histórico-crítica* (ALVES, 2007, p. 268).

No início do século XX, a elite intelectual brasileira liderou movimento, conhecido como *escolanovismo*, para modernizar o país pelo viés educativo (ALVES, 2007). Os ideais europeus e, principalmente, do norte-americano John Dewey influenciaram questões pedagógicas no contexto nacional, deslocando a preocupação centrada até então na figura do professor para o aluno (ALVES, 2007). Com base nos estudos de Saviani (1997), Alves (2007, p. 268) aponta que, no pensamento escolanovista, *o professor passa a ser aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno, sendo a preocupação com os conteúdos, uma das importantes características da escola tradicional, deslocada para a preocupação com os meios de ensino*.

Entre os anos de 1955 e 1961, o país desfrutou de um próspero avanço econômico (ALVES, 2007). Com o desenvolvimento industrial, era urgente *mão-de-obra qualificada e existia uma demanda crescente da sociedade por mais escolarização. No entanto, o discurso que permeou o campo educativo do período [...] tratou-a como fator de produção* (ALVES, 2007, p. 269). Sob a perspectiva da pedagogia tecnicista, o ensino passou a ser instrumentalizado, ou seja,

<sup>2</sup> Borges e Tardif (2001, p. 14) apontam: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394 de dezembro de 1996), Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (*Fundef*), os Programas de Avaliação dos Sistemas de Ensino (Educação Básica e Ensino Superior), os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta de Formação (em nível superior) dos Profissionais da Educação Básica (Decreto, no 3276, de 6 de dezembro de 1999).

a preocupação estava em produzir meios eficazes de avaliar as habilidades e o comportamento do professor (ALVES, 2007).

Em pleno período da ditadura militar (entre 1960 e 1970), a *pedagogia histórico-crítica* surge em prol da classe trabalhadora e de uma educação mais crítica e politicamente engajada (ALVES, 2007). Nessa perspectiva pedagógica, uma das tarefas do professor *é possibilitar ao aluno a apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade* (ALVES, 2007, p. 269-270). Para esse autor, essas correntes pedagógicas evidenciaram que:

[...] cada vez mais ficou claro que formar o professor e pensar o trabalho docente não eram exclusivamente, embora continuem sendo fundamentais, um problema de fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino. Cada vez mais ficou claro que o professor ao agir em seu trabalho não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos ou, em outras palavras, que em seu pensamento não existem somente conteúdos de ciência. Os estudos que investigavam os saberes dos professores pareciam ajudar justamente no alargamento dessa compreensão. Entretanto, várias foram as recepções que essa perspectiva obteve entre os autores brasileiros [...]. (ALVES, 2007, p. 270-271)

Foi na década de 1990 que os estudiosos da área tomam conhecimento do texto de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), no qual se discutem explicitamente os saberes dos professores (ALVES, 2007). Com a “chegada” dos ideais pedagógicos do exterior ao país, as discussões sobre o tema provocam grandes desdobramentos. Segundo Alves (2007), *os estudos sobre os saberes dos professores foram e estão sendo objeto de apreciações de vários autores no Brasil* (ALVES, 2007, p. 271), o que inclui problematização maior sobre o tema.

As pesquisas desenvolvidas no contexto internacional influenciaram o movimento pela profissionalização do professor, ressaltando a importância não só do conhecimento, mas também da prática (BORGES, 2002). No contexto brasileiro, Borges (2002) aponta que:

A orientação profissionalizante que tomou o contexto brasileiro nos anos 90 e atinge o seu apogeu no novo milênio, com vistas ao reconhecimento da profissão docente e à criação de ordens profissionais, se insere nesse movimento pela profissionalização do ensino e no quadro mais amplo de reformas já implementadas em diversos países, tanto na América do Norte quanto na Europa (Enguita, 1991; Nóvoa, 1991; Nóvoa, 1998, 1997, 1992a, 1992b; Tardif, Lessard e Gauthier, 1998; Tardif e Lessard, 1999; Tardif, Gauthier e Mellouki, 1999; Lessard et al, 1999 etc.). (BORGES, 2002, p. 29)

A nosso ver, de forma complementar a esse excerto, Puentes et al. (2009) indica que as abordagens referentes à formação de professores se destacaram nas pesquisas no contexto brasileiro. Dentre os temas mais investigados, apontamos alguns: *a conceitualização da profissionalização docente; os aspectos integrantes do processo de profissionalização; os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão* (PUENTES et al., 2009, p. 171). Cabe perguntarmos, portanto, o que são saberes docentes.

### 1.1.3 Concepções acerca dos saberes docentes

De acordo com Charlot<sup>3</sup> (2005, p. 35), a discussão acerca do saber vem desde o período clássico, a partir de Sócrates, e a relação com o *saber científico* data de 1938, com a publicação do texto *A Formação do Espírito Científico*, de Bachelard. *Na área da didática, o conceito só foi de fato abordado nos anos 1990*, com o texto de Chevallard (CHARLOT, 2005, p. 36). No entanto, o que é o saber?

Para Morin (2005, p. 20), o conhecimento *não é um espelho das coisas ou do mundo externo (...) sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento*. Nesse sentido, o saber/conhecimento não existe de modo isolado, mas na "relação com". Sob perspectiva semelhante, para Charlot (2005, p. 45):

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

Tomamos como referência a definição proposta por Morin (2005) e complementada, a nosso ver, por Charlot (2005) para compreendermos o saber. A partir dessas perspectivas, podemos considerar os múltiplos aspectos que podem ser investigados tendo o saber como ponto de partida. Assim como Charlot (2005) pontua no excerto, podemos (re)pensar o saber em relação ao mundo que nos cerca: desde o espaço, as pessoas, os objetos, as ações, a língua, a linguagem, entre outros. No que se refere a esta pesquisa, um dos objetivos está na relação do saber com a prática docente de ensino de *PLE*, por meio de um espaço de/para reflexão. Segundo Charlot (2005):

As pesquisas sobre a relação com o saber podem, da mesma forma, se definir relativamente aos próprios saberes (ou às atividades, formas relacionais, etc, que o sujeito deve aprender a dominar). Como entrar em tal disciplina, dominar tal forma de pensamento, de atividade ou de relação, compreender tal conceito, etc? São as relações com os saberes (ou com os "aprenderes") que são privilegiadas pela pesquisa, as relações com saberes considerados em suas especificidades epistemológicas, cognitivas e didáticas. Tais pesquisas poderiam ser preciosas para aprofundar a questão da relação com o saber. De fato, se os princípios da especificidade dos objetos de saber e da normatividade das atividades que permitem a um sujeito apropriar-se deles foram postos, as pesquisas até agora não avançaram muito. (CHARLOT, 2005, p. 43).

<sup>3</sup> Tomamos conhecimento desse autor por meio da tese de Andréia Dias Ianuskiewtz: *Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem* (2014).

É sob a perspectiva discutida nesse excerto que abordamos os saberes do professor de *PLE*, ou seja, quais saberes esse profissional precisa (re)construir para ensinar o português como língua estrangeira. Se para o contexto educacional, a pesquisa sobre a relação do saber com o próprio saber parece não ter avançado, para o âmbito de ensino e aprendizagem de *PLE* pode ser ainda mais escassa.

No contexto de ensino, é comum nos depararmos ora com o termo saberes ora com o termo conhecimento. Em pesquisa realizada por Puentes et al. (2009), dos onze trabalhos selecionados para a sua análise, apenas dois utilizavam “conhecimentos” dos professores. No restante dos trabalhos, segundo Puentes et al. (2009), há referência direta de “saberes” dos professores. Na discussão proposta nesta seção, verifica-se que entre os autores selecionados, há alguns que discorrem sobre conhecimento e outros sobre saberes. A nosso ver, conhecimento e saberes podem ser concebidos como sinônimos.

De acordo com Shulman (1987), para que a educação se torne melhor é preciso que a atenção esteja voltada tanto para o aluno quanto para o manejo das ideias pelo professor na sala de aula. No fim da década de 80, Shulman (1987) aponta que muitos relatórios apresentavam propostas para melhorar o ensino e torná-lo uma profissão mais respeitada, o que se denominou profissionalização do ensino (*professionalization of teaching*). Os partidários dessa reforma profissional defendiam a ideia de que existe um conhecimento base para o ensino (*knowledge base for teaching*), ou seja, *um conjunto codificado ou codificável de conhecimentos, habilidades, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva bem como os meios para representá-los e comunicá-los*<sup>4</sup> (SHULMAN, 1987, p. 2). No entanto, Shulman (1987) critica o fato dessa teoria não explicitar e definir o que os professores deveriam saber para manejar o ensino. Mediante essa carência de informações, Shulman (1987) propõe um conjunto de sete conhecimentos do professor que, no mínimo, deveria compor o conhecimento base:

Quadro 2 – Conhecimentos base

Original	Tradução
Content Knowledge.	Conhecimento do conteúdo;
General pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter.	Conhecimento pedagógico geral, com referência especial aos princípios e estratégias gerais de gerenciamento e organização da sala de aula, que parecem transcender o objeto da disciplina.

Continua na página seguinte.

<sup>4</sup> Tradução nossa de: The advocates of professional reform base their arguments on the belief that there exists a “knowledge base for teaching” – a codified or codifiable aggregation of knowledge, skill, understanding, and technology, of ethics and disposition, of collective responsibility – as well as a means for representing and communicating it (SHULMAN, 1987, p. 2).

Curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as "tools of the trade" for teachers.	Conhecimento do currículo, com uma compreensão particular dos materiais e programas que servem como "ferramentas do ofício" para professores.
Pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding.	Conhecimento pedagógico do conteúdo, esse amálgama especial de conteúdo e pedagogia que é do domínio dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional.
Knowledge of learners and their characteristics.	Conhecimento de aprendentes e suas características.
Knowledge of educational context, ranging from the workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures.	Conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, a gestão e financiamento das escolas distritais, até o caráter das comunidades e culturas.
Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds.	Conhecimento de finalidades, propósitos e valores educacionais, e seus fundamentos filosóficos e históricos.

Fonte: Shulman (1987, p. 8).

Em relação aos conhecimentos, Shulman (1987) aponta que o professor deve conhecer profundamente aquilo que se ensina (o conteúdo), além de estar familiarizado com as teorias, metodologias de ensino e aprendizagem bem como com a esfera social, política da educação. No entanto, o autor informa que o conhecimento base não é fixo nem definitivo, pois ao aprofundarmos as investigações sobre a docência podemos redefinir, reorganizar e repensar questões sobre ensino e aprendizagem (SHULMAN, 1987, p. 12). Esse autor apresenta quatro fontes para esses conhecimentos, incluindo: conteúdo das disciplinas a ensinar (*scholarship in content disciplines*); materiais e estruturas educacionais (*educational materials and structures*); literatura acadêmica da área educacional (*formal educational scholarship*); e sabedoria da prática (*wisdom of practice*). Shulman (1987) compreende que os sete conhecimentos base provêm, pelo menos, dessas quatro fontes. A primeira fonte se refere ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado e do processo de aprendizagem pelo aluno. A segunda fonte está relacionada à parte metodológica do processo de ensino e aprendizagem que envolve desde planejamento, seleção de materiais, de instrumentos de avaliação, entre outros. A terceira fonte se baseia no conhecimento da literatura da área em que o professor atua, ou seja, as teorias e metodologias de ensino e aprendizagem. A quarta fonte denomina-se sabedoria da prática e, segundo Shulman (1987), é a menos sistematizada.

Na perspectiva de Shulman (1987, p. 11), *uma das tarefas mais importantes para a comunidade de pesquisa é trabalhar com profissionais na prática para desenvolver representações codificadas/sistematizadas da sabedoria didática de professores competentes*<sup>5</sup>. A partir da análise da prática de uma professora (Nancy), Shulman (1987, p. 11) tentou *inferir princípios de*

<sup>5</sup> Tradução nossa de: One of the more important tasks for the research community is to work with practitioners to

*uma boa prática que possam servir de guia útil para os esforços da reforma educacional*<sup>6</sup>. Esse autor esclarece que a maioria de bons trabalhos realizados pelos professores não circula entre o coletivo profissional do presente e do futuro, ou seja, *o ensino é realizado sem uma plateia de colegas. É desprovido de uma história de prática*<sup>7</sup> (SHULMAN, 1987, p. 12). Nesse sentido, o conhecimento parece não ser compartilhado entre os próprios profissionais, reflexão que nos remete à discussão construída por Morin (2005).

Para Morin (2005, p. 20), o conhecimento [...] *sob forma de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento*. Nessa perspectiva, inferimos que o conhecimento ou o saber não é algo que existe pronto, acabado, autônomo à realidade. É por meio da linguagem que o saber é (re)construído constantemente. Segundo Morin (2005), os saberes parecem estar compartimentalizados, desconectados da realidade e, por essa razão, distantes dos problemas reais. Nesse aspecto, *tornam-se invisíveis: o contexto, o global, o multidimensional e o complexo. Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes* (MORIN, 2005, p. 36).

O conhecimento isolado de seu contexto não possui/constrói sentido algum. Para que as informações, os dados, os saberes se tornem significativos, é necessário levar em consideração o contexto em que estão inseridos (MORIN, 2005). Esse contexto, por sua vez, também faz parte de algo maior: o global. Morin (2005, p. 37) define o global como *um conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional*. De acordo com Morin (2005, p. 38), tanto o homem quanto a sociedade são *unidades complexas* e, portanto, *são multidimensionais*. Em relação ao homem, este indivíduo é constituído por diversas dimensões das quais podemos destacar *a biológica, psíquica, social, afetiva e racional* (MORIN, 2005, p. 38). Esse autor ressalta que *o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir estes dados: não apenas não se poderia isolar uma parte do todo, mas as partes umas das outras*. Essa relação de interdependência das partes com o todo, é concebida por Morin (2005) como algo complexo: *há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes em si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade* (MORIN, 2005, p. 38).

Outro estudioso do tema, Tardif (2002, p. 36), define *o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*. Além desses aspectos, o saber docente também é heterogêneo (TARDIF, 2002).

---

develop codified representations of the practical pedagogical wisdom of able teachers (SHULMAN, 1987, p. 11).

<sup>6</sup> Tradução nossa baseada no excerto: The portrait of Nancy with which this paper began is only one of the many descriptions and analyses of excellent teaching we have been collecting over the past few years. As we organize and interpret such data, we attempt to infer principles of good practice that can serve as useful guidelines for efforts of educational reform (SHULMAN, 1987, p. 11).

<sup>7</sup> Tradução nossa de: Teaching is conducted without an audience of peers. It is devoid of a history of practice (SHULMAN, 1987, p. 11).

O saber profissional é descrito por Tardif (2002, p. 36) como um *conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)*, ou seja, o conhecimento é transformado em saberes direcionados à formação científica dos professores para que estes possam manejá-lo em sua prática docente (TARDIF, 2002). Outro saber discutido por Tardif (2002, p.37), decorrente da prática docente são os *saberes pedagógicos*, dos quais se apresentam *como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa*.

Os saberes disciplinares estão relacionados às disciplinas oferecidas nas instituições de ensino escolar ou universitário e provêm de saberes construídos socialmente, *da tradução cultural e dos grupos sociais produtores de saberes* (TARDIF, 2002, p. 38). A matemática, a física, a história, entre outras podem ser consideradas disciplinas (TARDIF, 2002).

Os saberes curriculares estão relacionados aos programas escolares, universitários dos quais estão explícitos os objetivos, os conteúdos, a abordagem, as metodologias entre outros aspectos fundantes do processo de ensino e aprendizagem de uma instituição educacional (TARDIF, 2002).

Os saberes experienciais são definidos como *o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos* (TARDIF, 2002, p. 49). Esses saberes são construídos ao longo da experiência de atuação do professor como profissional e *formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões* (TARDIF, 2002, p. 49).

Para Tardif e Raymond (2000), há um "pluralismo epistemológico" na área, o que pode indicar, a nosso ver, complexidade em determinar/identificar/conceituar quais saberes são direcionados ao professor. Na tentativa de resolver essa questão, sob perspectiva social, Tardif e Raymond (2000) propõem "os saberes dos professores" na figura 2. Tardif (2002, p. 63-64) esclarece que *todos os saberes nele identificados são realmente utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e da sala de aula*. Com base nesses estudos, Tardif e Raymond (2000) propõem a figura seguinte:

Figura 2 – Referência ao Quadro 1 proposto por Tardif e Raymond (2000)

Quadro 1 – Os saberes dos professores		
SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond (2000, p.215).

A partir das informações contidas nessa tabela, compreendemos que os saberes dos professores podem ser construídos e reconstruídos também por meio da interação com o contexto social. É por meio da família, da escola, da universidade, da profissão, da instituição, dos sujeitos, que os saberes são (re)produzidos e apreendidos. Pensar os saberes, tendo como fio condutor o social, é evitar a tipificação do saber. Para Tardif e Raymond (2000), discutir os saberes dos professores a partir de uma abordagem tipológica exclui um fator que esses autores julgam crucial: o tempo. Na perspectiva desses autores, descrever tipos de saberes parece uma forma simplista de delimitar algo muito complexo, além de sugerir visão estática dos saberes. Nesse sentido, os saberes dos professores:

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

A partir desse excerto, compreendemos que os saberes estão em constante construção e que um saber anterior à prática docente também faz parte desse processo de (trans)formação do próprio saber.

#### 1.1.4 Saber anterior à prática profissional

De acordo com Furió (1994), a falta de conhecimento fundamentado cientificamente pode levar os professores à não tomada de decisões em relação ao ensino e aprendizagem, podendo perpetuar práticas baseadas no senso comum. Nesse sentido, o professor tem que estar preparado para *conhecer e questionar o pensamento docente de senso comum* (FURIÓ, 1994, p. 191).

Podemos considerar crenças como um dos sentidos comuns construídos ao longo dos anos pelos professores. Para Dewey (1933, p. 6 apud BARCELOS, 2004, p. 129), crenças são também, entre outros aspectos, *assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro*. Na área de ensino e aprendizagem de línguas, Barcelos (2004) estudou crenças a partir do conceito "cultura de aprender", cuja definição é apresentada como:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes” (p. 40). (BARCELOS, 2004, p. 131)

Para Pimenta (2009), além da experiência relacionada com um saber anterior ao exercício profissional, ou seja, um saber sobre o que é ensino, professor, aprendiz, construídos ao longo de sua vida como aluno (PIMENTA, 2009), há também *os saberes da experiência: que são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores* (PIMENTA, 2009, p. 20).

Tanto para Furió (1994) quanto para Pimenta (2009), esses saberes anteriores à docência devem compor o processo de reflexão para que o senso comum não se torne o fio condutor das práticas em sala de aula. Para Furió (1994, p. 192):

Também será necessário planejar e experimentar estratégias de formação inicial e permanente que favoreçam um trabalho coletivo e que conduzam os próprios professores em formação ou em serviço, a partir da análise de suas próprias concepções, a ampliar seus recursos e a modificar suas perspectivas e, definitivamente, a orientar sua própria formação como uma mudança didática que também seja conceitual, metodológica e prática, mas aplicada no ensino (tradução nossa)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Tradução nossa de: “También habrá que diseñar y experimentar estrategias de formación inicial y permanente que favorezcan un trabajo colectivo y que conduzca a los propios profesores en formación o en activo, a partir del análisis de sus propias concepciones, a ampliar sus recursos y a modificar sus perspectivas y, en definitiva, a orientar su propia formación como un cambio didáctico que también sea a la vez conceptual, metodológico y actitudinal pero aplicado a la enseñanza”.

Nessa perspectiva, criar oportunidades para que o professor em formação possa discutir sua prática e a de seus colegas é fundamental para desenvolver o processo reflexivo e, desse modo, para tentar desconstruir os sentidos comuns a partir de aportes teóricos adquiridos e produzidos ao longo da formação acadêmica.

### 1.1.5 Saber durante a formação acadêmica

Na perspectiva discutida por Furió (1994), é necessário que o professor domine o assunto a ser ensinado (seja qual for a sua especialidade) relacionando-o com conhecimentos históricos, sociais, científicos para que possa (o professor) intervir, problematizar juntamente com o aluno.

O conhecimento teórico que o professor em formação adquire e constrói não deve ser trabalhado de forma descontextualizada da prática. Nesse âmbito de formação, *os programas devem estar constituídos não só por núcleos integradores dos diferentes saberes acadêmicos, como componentes de uma preparação teórica, mas também por aspectos mais próximos de ação educativa e de uma iniciação na prática do futuro professor* (FURIÓ, 1994, p. 195). Nessa perspectiva, Furió (1994) ressalta a importância da pesquisa-ação realizada pelo professor que terá possibilidade de (re)construir seus conhecimentos a partir de uma situação-problema e, ao mesmo tempo, atuar como investigador. Para Furió (1994), a *imersão do professor na pesquisa didática deveria ser exigência de seu próprio trabalho*, pois, sem esse processo de investigação, a crítica reflexiva de sua prática docente não seria possível.

Sob perspectiva semelhante, para Pimenta (2009, p. 18) também é de relevância que os programas de licenciatura possam possibilitar aos graduandos o desenvolvimento da *capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores*. Para essa autora, conhecer *significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade*. Sob esse viés, a educação tem como finalidade *possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria* (PIMENTA, 2009, p. 23). Segundo essa autora, tal tarefa é complexa e faz parte tanto do trabalho da escola quanto do professor. Pimenta (2009, p. 26) enfatiza também que *considerar a prática social como o ponto de partida e de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores*. Nessa perspectiva, essa autora pontua que não é possível construir um saber-fazer sem a prática, ou seja, os saberes pedagógicos se constituem na prática, por meio da qual é possível confrontar e reelaborar esses saberes.

Reconhecemos que, de forma complementar, Azzi (2009, p. 43) pontua que *o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente*. Nessa perspectiva, Azzi (2009, p. 43) explicita que *a prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento*.

Para Tardif e Raymond (2000), os saberes ou *fundamentos do ensino são constituídos*

por três aspectos inseparáveis: *existencial, social e pragmático*. É existencial, pois o professor pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. É social, pois os saberes são construídos a partir da interação com o meio no qual o professor está inserido (familiar, profissional). É pragmático, pois o saber do professor está também relacionado com questões sobre o próprio trabalho de ensinar. Sob essa perspectiva, Tardif e Raymond (2000, p. 234), afirmam que *os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira*.

Nessa perspectiva, para Tardif e Raymond (2000), os saberes também são produzidos pela socialização, ou seja, nenhuma pessoa é capaz de construir um saber isolado de um contexto social:

[...] idéia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social. (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 217).

Como demonstrado na figura 2, os saberes dos professores são construídos a partir de sua relação social. O contexto pessoal, escolar, universitário, profissional vão interagindo constantemente com o eu-professor para (re)construir os saberes que serão evidenciados na prática.

A partir da discussão realizada sobre os saberes docentes, elaboramos o quadro seguinte para resumir as propostas dos autores mencionados nesta seção.

Quadro 3 – Resumo dos saberes docentes

<b>Autores</b>	<b>Saberes docentes</b>
Shulman (1987)	Apresenta os conhecimentos base para o professor incluindo: conteúdo, questões pedagógicas, âmbito educacional (tanto da Educação quanto da Instituição de ensino) e conhecimento sobre o aprendente.
Furió (1994)	Discute os saberes importantes para a formação do professor por meio do conhecimento sobre o assunto a ser ensinado; da necessidade de conhecer e questionar o pensamento docente de senso comum; do conhecimento teórico inter-relacionado à prática.

Continua na página seguinte.

Tardif e Raymond (2000)	Discute o saber por meio de perspectiva existencial, social e pragmática.
Tardif (2002)	O saber do professor é construído a partir de saberes oriundos da formação profissional, de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.
Morin (2005)	O conhecimento não pode ser compartimentalizado e dissociado da realidade. O conhecimento deve estar relacionado ao contexto, ao global, ao multidimensional e ao complexo.
Pimenta (2009)	Discute o saber por meio da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos.

Fonte: Próprio autor

Ao refletir sobre a formação docente, Shulman (1987) aponta *conhecimentos base* que um professor precisa construir para poder exercer seu ofício. Furió (1994) discute três conhecimentos necessários para o professor (conhecer o conteúdo a ser ensinado; questionar o senso comum; e conhecer a teoria e relacioná-lo com a prática). Tardif e Raymond (2000) partem da perspectiva social para discutir os saberes docentes. Tardif (2002) define o saber docente por meio da composição de outros três saberes (formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais). Morin (2005) discorre sobre o conhecimento de modo geral e a importância de levar em consideração aspectos correlacionados a ele. Para Pimenta (2009), os saberes docentes só podem ser construídos a partir da prática.

Todos esses autores ressaltam a importância da interação nesse processo de (re)construção dos saberes docentes e da prática para a formação. Não é nosso objetivo listar tipos de saberes que os professores necessitam para a prática docente. Concordamos com Tardif e Raymond (2000) que criar uma lista de tipos de saberes pode suscitar perspectiva reducionista e estática sobre essa temática. Assim como pontuou Charlot (2005), a relação do saber com o mundo produz saberes diversos por meio da interação com múltiplos objetos (social, cultural, político, emocional, institucional, econômico, etc). Nessa perspectiva, seria impossível listar todos os saberes que o professor constrói ao longo da vida.

A partir do trabalho desses autores, torna-se evidente que não se pode dissociar a prática da formação profissional, pois *é ela mesma vista como espaço de edificação de saberes e competências* (BORGES, 2002, p. 30). No entanto, há diferença entre saberes e competências?

#### 1.1.6 Saberes e competências do professor: breve discussão conceitual

Retomando a definição apresentada por Tardif (2002), os saberes docentes são plurais, provenientes de diversas fontes (educacionais, institucionais, profissionais, entre outras) das quais discutimos algumas anteriormente. Além disso, Tardif (2002) aponta que o saber docente é heterogêneo, um *amálgama* de outros saberes.

No trabalho realizado por Puentes et al. (2009, p. 182), a partir das onze obras<sup>9</sup> analisadas sobre saberes, conhecimentos e competências, os autores concluíram que *o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (...), é quase o mesmo. Para esses autores, não há aparente distinção entre esses termos conceituais.*

Para Borges (2001, p. 33), *os saberes na base do ensino devem ser tratados em um sentido amplo e, conseqüentemente, nessa amplitude abarcam os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes docentes, ou seja, aquilo que é comumente chamado de saber, saber-fazer, saber-ser, etc* (BORGES, 2001, p. 33). Nessa perspectiva, inferimos que os saberes não são postos em igualdade com as competências, o que implica relação não sinonímica entre esses termos. Em nossa tese, compreendemos que esses termos se inter-relacionam. O sentido de cada um se estabelece na relação entre eles e, nesse sentido, a nosso ver, não podem ser concebidos como sinônimos. Assim como discutiu Morin (2005) no que se refere ao conhecimento, o todo é formado pelas partes que o constitui e, portanto, não pode existir separadamente. Em nossa compreensão, o que há entre saberes e competências é uma relação de interdependência, ou seja, a concepção de saberes é formada pelas competências, habilidades e por outros constituintes. No entanto, não podem ser sinônimos.

Tomamos como referência a definição construída por Perrenoud (2000, p. 15) sobre competências: *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*. Esse próprio autor afirma que as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos* (PERRENOUD, 2000, p. 15). Outros autores que tomam como referência a definição proposta por Perrenoud (2002) são Consolo e Porto (2011, p. 79) que afirmam: *quando falamos de competências inerentes ao profissional do magistério, não há como não falar em habilidades, conhecimentos, capacidades, pois estes são termos diretamente ligados à construção dos saberes docentes.*

Para Almeida Filho (2006):

Todos os professores agem orientados por uma abordagem ou filosofia de ensino. As idéias de ensino estão coligadas a capacidades específicas de ação — as competências. As competências são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor. O modelo da operação global de ensino (OEE) prevê que as competências permitem a ação de ensinar a partir das concepções constitutivas de abordagem ou filosofia de ensinar. A abordagem é, na realidade, a base de conhecimentos (crenças, pressupostos, instituições, conjecturas, convicções etc) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais. (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11)

Sob esse viés, as competências são capacidades que o professor possui/desenvolve,

<sup>9</sup> Puentes et al.(2009) analisam essas obras: Shulman (1987), García (1992), Freire (1996), Gauthier et al. (1998), Braslavsky (1999), Pimenta (1998, 2002), Masetto (1998), Perrenoud (2000), Tardif (2003), Cunha (2004) e Zabalza (2006).

voltadas para a ação, para o ato de ensinar. Evidenciadas na prática, as competências põem em ação os conhecimentos/saberes de determinado campo para a “materialidade” do ensino.

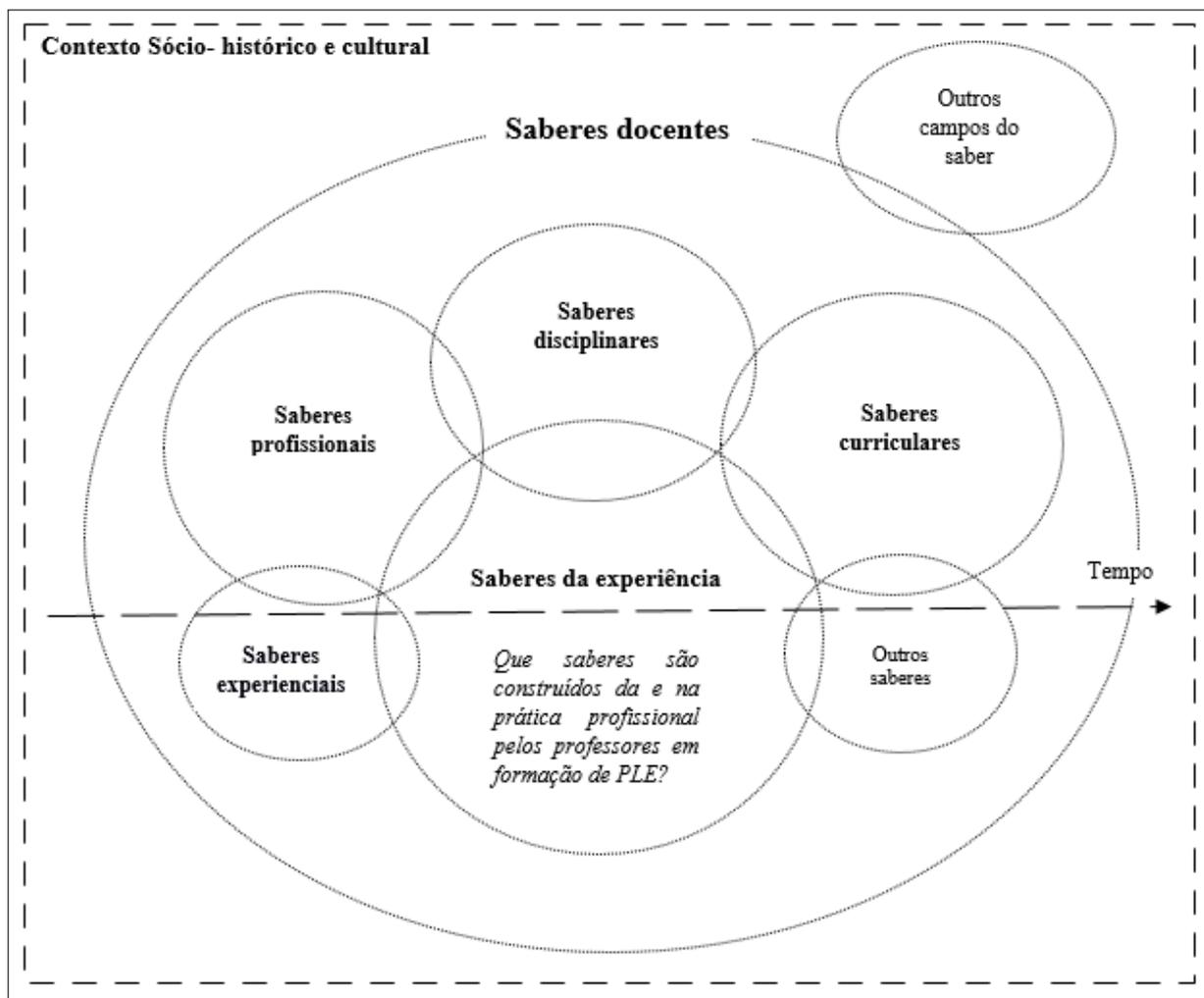
Tanto para Borges (2001) quanto para Perrenoud (2000), Consolo e Porto (2011) e Almeida Filho (2006), as competências são elementos constituintes dos saberes, o que implica considerar os saberes como o todo e competências como as suas partes formadoras. A nosso ver, o saber docente pertence ao domínio do conhecimento de mundo (contexto sociocultural), da área profissional, da teoria sobre ensino e aprendizagem, entre outros. A articulação entre teoria e a prática de ensino é mediada pelas competências que as materializam na ação docente. Nesse sentido, as competências fazem parte dos saberes docentes, não existindo um sem o outro, como uma amalgama teórico-prático do ensino e aprendizagem. Para os objetivos desta tese, o foco está nos saberes e não nas competências. Compreendemos que o campo de competências do professor de línguas está fortemente fundamentado pelos estudos produzidos na área como os de Almeida Filho (2005), o qual propõe cinco competências<sup>10</sup>, os de Perrenoud (2000), por exemplo. No âmbito do ensino e aprendizagem de *PLE*, de um lado, temos essas competências já sistematizadas; do outro, faltam ainda definir/sistematizar os saberes que são mobilizados por tais competências. Nesse sentido, esta tese pode contribuir para ampliar a discussão sobre saberes docentes em *PLE*.

Para Borges (2001, p. 33), *a formação profissional, particularmente a formação inicial, deve ser encarada como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores* e, nesse sentido, nosso interesse nesta pesquisa é investigar a prática dos professores em formação de *PLE* para compreendermos que saberes esses graduandos constroem durante a ação pedagógica e o espaço de reflexão sobre ela nas interações com o par mais experiente. Em relação a esse foco de pesquisa, Pimenta (2009) o define como saberes da experiência ou saberes pedagógicos (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2009). O escopo desta tese está na prática pedagógica e, portanto, não é nosso intuito investigar outros saberes (tão importantes quanto os saberes pedagógicos) como os profissionais, curriculares, disciplinares ou experienciais (TARDIF, 2002). Retomando os estudos de Tardif (2002), os saberes são plurais e heterogêneos, (re)construídos ao longo do tempo e, portanto, dificilmente estarão finalizados.

Para melhor compreender um dos objetivos desta tese, elaboramos a figura a seguir baseada nas discussões construídas nesta seção:

<sup>10</sup> Competência linguístico-comunicativa, competência aplicada, competência teórica, competência implícita e competência profissional.

Figura 3 – Saberes docentes (baseados em estudos de Tardif, 2002; Pimenta, 2009) e o foco da pesquisa



Fonte: Próprio autor.

Com base em estudos de Tardif (2002) e Pimenta (2009) abordados nesta tese, elaboramos um esboço do que compreendemos sobre saberes docentes. Assim como Tardif (2002) pontuou, esses saberes são plurais e heterogêneos e, portanto, impossível de serem representados totalmente. Além disso, segundo esse autor, os saberes são construídos ao longo do tempo, não são fixos nem estáticos. Compreendemos que cada saber é construído a partir de um contexto social, histórico e cultural e cada indivíduo evidencia na prática esses saberes de acordo com suas experiências de vida, de formação entre outros aspectos. Concordamos com Pimenta (2009, p. 26) que *considerar a prática social como o ponto de partida e de chegada possibilitará uma resignificação dos saberes na formação dos professores*, o que pode contribuir para refletirmos sobre os saberes dos professores de PLE.

Dentre os conhecimentos base, propostos por Shulman (1987), destacamos os “conhecimentos de aprendentes e suas características”. Concordamos com esse autor que é fundamental

conhecer quem são os aprendizes, suas características bem como suas percepções em relação à aprendizagem. Nesse sentido, verificaremos também perspectivas de alunos estrangeiros em relação a algumas questões sobre o ensino e aprendizagem para compormos os saberes pedagógicos do professor em formação.

Levando em consideração que não há parâmetros de orientação para o ensino de *PLE* no Brasil e que para construir um é preciso, primeiramente, conhecer, discutir, definir, sistematizar com quais saberes os professores de *PLE* operacionalizam no ensino, este trabalho pode contribuir nesse aspecto. Nesse sentido, buscamos responder à questão apontada na figura 1: *Que saberes são construídos da e na prática profissional pelos professores em formação de PLE?* Esclarecemos que os saberes na prática se referem aos conhecimentos que foram observados durante a atuação dos professores em formação e os saberes da prática são os saberes/conhecimentos que os professores apresentaram durante as interações com o par mais experiente por meio de reflexão sobre a ação.

De acordo com Tardif (2002, p. 36):

Todo saber implica um processo de aprendizagem e formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF, 2002, p. 36)

Nesse sentido, quanto mais discutirmos sobre os saberes docentes de *PLE*, mais sistematizada poderá se tornar a relação teoria e prática, fortalecendo, desse modo, a formação de professores nesta área. Ainda não há também parâmetros oficiais de orientação para o ensino de *PLE* no Brasil, ao contrário de Portugal que conta com o *QuaREPE* desde 2006 para orientar o ensino do português no exterior (que será apresentado em seção posterior). No caso brasileiro, o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) tem se sobressaído como forte orientador do ensino. No entanto, ele é um exame de proficiência, teoricamente embasado, que orienta o ensino de *PLE*. Para refletirmos sobre futuras orientações para o ensino de *PLE*, é necessário trazer para discussão, em primeira instância, os saberes docentes para o ensino de *PLE*.

Todos esses autores mencionados no Quadro 3 ressaltam a importância da interação na construção dos saberes docentes. O saber docente e a reflexão sobre a prática podem ser construídos por meio da interação. Nessa perspectiva, reconhecemos que o conhecimento em qualquer âmbito não surge isoladamente, mas também pode ser construído por meio da interação com o outro (seja pessoa, material, texto, entre outros). O próprio sujeito não pode existir e nem se constituir isoladamente. Todos estão em relação com o outro. Por esse viés, tanto o sujeito quanto a língua são fatos sociais. É nessa perspectiva que nos posicionamos em relação ao sujeito-professor de *PLE*.

Levando em consideração que as perspectivas reflexiva e sociocultural fundamentam teoricamente esta pesquisa, na seção a seguir, discutiremos alguns pressupostos dessas abordagens.

## 1.2 A INTERAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E NA TEORIA SOCIOCULTURAL

De acordo com Charlot (2013, p. 77), *o homem não é dado, o homem é construído*. Sob perspectiva biológica, o homem *é espécie humana*; na perspectiva social, o homem *é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura*; e o homem também *é construído enquanto sujeito singular que tem uma história singular* (CHARLOT, 2013, p. 77). Partindo do contexto educacional, Charlot (2005, 2013) discorre sobre a importância de se levar em consideração o aluno como sujeito histórico, *que tem desejos, que interpreta o mundo e sua situação nesse mundo*. Nesse sentido, o sujeito está em constante interação com o mundo para construir os saberes.

Na perspectiva dos estudos bakhtinianos, o sujeito se constitui como sujeito por meio da interação com o outro. Sob essa perspectiva, somos sujeitos incompletos e buscamos uma completude no outro sujeito que também é incompleto. É nessa busca por uma completude impossível de se alcançar que nos (re)constituímos como sujeitos. Para Bakhtin (2006), a língua é produto social e pode também ser construída na interação, ou seja, [...] *a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social* (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2006, p. 34). Nessa perspectiva, para Fiorin (2010, p. 40), *todo discurso é construído a partir de outro discurso, é uma resposta, uma tomada de posição em relação a outro discurso. Isso significa que todo discurso é ocupado, atravessado, habitado pelo discurso do outro e, por isso, ele é constitutivamente heterogêneo*.

A interação é fundamental não só para construção da própria língua e, portanto, do próprio discurso, mas também para constituição dos sujeitos. Ao transpormos essa perspectiva para o ensino e aprendizagem de línguas e, especificamente, em relação a este estudo, para o contexto do português para estrangeiros, reconhecemos que *é no contato com outras línguas, com outras culturas que o português (língua e cultura) se reconstrói sem parar, em um diálogo interlinguístico e intercultural* (CARREIRA 2009, p. 148). Sob perspectiva semelhante, Leffa (2002) aponta que:

O professor de línguas estrangeiras está no ponto de encontro de duas forças antagônicas e poderosas. De um lado, o apelo constante em resguardar e defender nossa língua e cultura; do outro, a necessidade de conviver com a língua e cultura do outro. O desafio para o professor é achar o ponto de equilíbrio entre a preservação da nossa individualidade e a aceitação da diversidade do outro, evitando uma espécie de esquizofrenia cultural. Maior do que esse desafio, só a importância do professor neste momento (LEFFA, 2002, p. 19).

Compreendemos que esse "ponto de equilíbrio" pode acontecer na interação entre os sujeitos, em nosso caso, professor-aluno e aluno-aluno. Para Leffa (2006, p. 175), interação *é um contato que produz mudança em cada um dos participantes e [...] pode ocorrer [...] entre pessoas e objetos - mas sempre afetando a ambos*. Para que haja essa mudança, a interação precisa ser significativa. Nesse sentido, Barbirato (2005, p. 30-31) define interação como sendo:

[...] um termo complexo que transcende a mera troca de mensagens num processo de receber mensagens e interpretá-las dentro de um contexto. Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades lingüísticas de maneira mais profunda e duradoura uma vez que ele se encontra engajado em um processo de construção (e des-construção) de significados (BARBIRATO, 2005, p. 30-31).

Concordamos com essa perspectiva acerca da interação como *um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos* (BARBIRATO, 2005 p. 30-31), pois no/para o processo reflexivo do professor em formação sobre a sua prática é fundamental que haja negociação de significados e, portanto, pelo menos, outro profissional com mais experiência. Nesse sentido, Zeichner (2008) afirma que reflexão envolve interação social.

A nosso ver, esse espaço de reflexão tem de ser criado por, pelo menos, um par mais experiente, fundamentado em aporte teórico e organizado metodologicamente, assim como os projetos que serão descritos posteriormente, de Grandcolas e Vasseur (1999) e de Cadet e Tellier (2007). Reconhecemos o papel fundamental do outro sujeito no processo reflexivo, pois embora seja possível desenvolver uma reflexão sobre si mesmo, o processo pode não ser "completo". É na interação com o outro que o sujeito-professor pode conhecer outras perspectivas e, desse modo, (re)construir a sua prática. Nesse sentido, somente o outro pode ter de mim um *excedente de visão*:

Imaginemo-nos dentro deste mundo: estamos expostos e quem nos vê, nos vê com um "fundo" da paisagem em que estamos. A visão do outro nos vê como um todo com um fundo que não dominamos. Ele tem, relativamente a nós, um excedente de visão. Ele tem, portanto, uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso, por meu turno, ter a respeito dele. Este "acontecimento" nos mostra a nossa incompletude e constitui o Outro como o único lugar possível de uma completude sempre impossível [...]. (GERALDI, 2010, p. 107).

Geraldi (2010) reaplica essa ideia usada na literatura por Bakhtin (2006) para a realidade cotidiana e a denomina *excedente de visão*. Tal processo só é possível de acontecer na interação com o outro sujeito. Transpondo essa ideia para nossa área de pesquisa, durante o processo reflexivo, o professor em formação poderá (re)construir a visão de um todo com um fundo, o qual não domina, por meio da interação com outros sujeitos. Nessa interação, portanto, reconhecemos que o papel de um sujeito com mais experiência é fundamental para a construção de espaço discursivo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a teoria sociocultural pode fundamentar a questão da importância de outro sujeito no processo de aprendizagem. Nessa teoria, o homem constrói seu conhecimento por meio de ações sociais, mediadas pelos *artefatos semióticos como interação social, signos, símbolos culturalmente construídos* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460). Nessa teoria, *o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social* (JOHNSON, 2009) (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 460).

De modo didático, Mizukami (1986) discorre sobre a abordagem sociocultural, sob a perspectiva pedagógica, a partir das concepções acerca do homem, do mundo, da sociedade-cultura, do conhecimento, da educação, da escola, do ensino e aprendizagem, da relação professor e aluno, da metodologia e da avaliação. Diferentemente da abordagem tradicional, na qual o homem é concebido como sujeito passivo e o conhecimento como algo "pronto" que deve ser transmitido a outro sujeito, na abordagem sociocultural, o sujeito é ativo, crítico e participante da construção do saber na interação.

A partir do estudo realizado por Mizukami (1986), Izaki (2013) elaborou um quadro resumindo concepções discutidas por essa autora, representadas na figura a seguir:

Figura 4 – Abordagem Sociocultural

	<b>Abordagem Sócio-Cultural</b>
Homem	Homem inserido em contexto sócio-econômico-cultural-político. (p. 86)
Mundo	Sujeito à mudança por meio da intervenção do homem. (p.86)
Sociedade-cultura	Homem recria a cultura, reflete sobre e responde aos desafios. (p. 87)
Conhecimento	Como processo de construção. O homem reflete sobre, toma consciência. (p. 90)
Educação	É processo de construção em que o aluno/sujeito irá desenvolver sua consciência crítica. (p. 94)
Escola	Deve ser considerada no seu contexto sócio-histórico. Como instituição a serviço da sociedade. (p.96)
Ensino-aprendizagem	Educação problematizadora e conscientizadora com intuito de desenvolver a reflexão crítica. (p.97)
Professor-aluno	Relação horizontal. O professor irá valorizar a cultura do aluno e questionar junto com ele a cultura dominante. (p. 99)
Metodologia	Como ativa, dialógica e crítica.
Avaliação	Autoavaliação.

Fonte: Izaki, 2013, p. 35.

Para Mizukami (1986), nessa abordagem, o conhecimento é construído por meio da interação, sendo o homem sujeito que reflete e atua criticamente. Nessa perspectiva, o aluno

é concebido pelo professor como sujeito ativo, ou seja, que colabora para a construção do saber. No contexto educacional, *a escola é considerada como instituição a serviço da sociedade, promovendo um ensino problematizador e conscientizador para desenvolver reflexão crítica. Não há “lugar” para o aluno passivo e/ou o professor como “dono” do saber* (IZAKI, 2013, P. 35).

No âmbito dessa teoria, a mediação é aspecto fundamental. Dentre as mediações humanas existentes, destacamos a participação guiada que ocorre em ação *conjunta de um iniciante e um par mais competente no desenvolvimento de uma tarefa* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 462-463). É esta mediação que realizamos no desenvolvimento de parte desta tese.

Dentre os estudiosos da teoria sociocultural, os trabalhos de Vygotsky (1932) estão entre os mais referenciados. Para esse autor, o homem, *por sua origem e natureza, não pode nem existir nem conhecer o desenvolvimento próprio de sua espécie como uma mônada isolada: ele tem, necessariamente, seu prolongamento nos outros; tomado em si, ele não é um ser completo* (IVIC, 2010, p.16).

Em seus estudos sobre o aprendizado infantil, Vygotsky (1932) afirma que as atitudes das crianças estão fundadas nas relações sociais e o próprio bebê pode ser concebido como *ser social no mais elevado grau* (VYGOTSKY, 1932, p. 281 apud IVIC, 2010, p. 16). Nessa perspectiva, o desenvolvimento da criança não pode ser analisado ou estudado sem levar em consideração o aspecto sociocultural (IVIC, 2010), ou seja, sua relação com o mundo. Compreendemos a partir dessa teoria que o desenvolvimento do ser humano está em constante construção e sua interação com o mundo e com outros sujeitos é fundamental para a própria constituição do ser social. É nesse sentido que o desenvolvimento do aprendizado de uma criança se realiza na interação.

De acordo com Rego (1995, p. 72), os estudos sobre o desenvolvimento e aprendizado da criança *ocupam lugar de destaque nas obras de Vygotsky*. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (doravante, *ZDP*), cunhado por esse psicólogo russo, evidencia a importância do outro no aprendizado. Segundo esse autor, há dois níveis de desenvolvimento: nível de desenvolvimento real e potencial (REGO, 1995). O nível de desenvolvimento real se refere às tarefas que a criança já domina e realiza sem ajuda de outro sujeito como, por exemplo, andar de bicicleta, manusear uma tesoura (REGO, 1995, p. 73). O nível de desenvolvimento potencial indica o que a criança consegue realizar com ajuda de outro sujeito. Nesse período, *a criança realiza tarefas e soluciona problemas através do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada* (REGO, 1995, p. 73). Nessa perspectiva:

A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. (REGO, 1995, p. 73).

Nesse sentido, a tarefa que a criança ainda não consegue fazer sozinha, e para a qual

necessita de ajuda, poderá ser realizada posteriormente de forma autônoma. Essa “passagem” do “não saber” para “saber fazer” marca o desenvolvimento do aprendiz, tendo a interação como fator imprescindível para qualquer aprendiz. Para Rego (1995, p. 74), esse conceito de ZDP *é de extrema importância para as pesquisas do desenvolvimento infantil e para o plano educacional, justamente porque permite a compreensão da dinâmica interna do desenvolvimento individual.*

Transpondo essa perspectiva para a área de formação de professores de línguas, mais especificamente de *PLE*, podemos considerar que o professor em formação necessita que essa “passagem” do “não saber” para o “saber fazer” seja realizada também com ajuda de outro(s) sujeito(s). Para que o desenvolvimento desse profissional seja construído de modo significativo, é necessária a interação com outros sujeitos e, dentre esses, a nosso ver, um com mais experiência. O espaço de construção reflexiva necessita ser construído de modo organizado e fundamentado na abordagem reflexiva. Havendo, pelo menos, um sujeito com mais experiência, será possível que o professor em formação possa se desenvolver e adquirir autonomia para, posteriormente, ocupar o lugar do sujeito com mais experiência.

Assim como a interação é fundamental para a constituição dos sujeitos, ela é igualmente imprescindível para o processo reflexivo do professor em formação. Para exemplificar o complexo trabalho de promover o desenvolvimento de uma prática reflexiva com professores em formação, apresentaremos em seção posterior dois projetos elaborados por professores franceses. A partir do desenvolvimento desses dois projetos, verifica-se que o sucesso do trabalho depende crucialmente da disposição do professor em formação em querer se desenvolver, além de aspectos motivacionais, psicológicos, ideológicos, políticos, econômicos, entre outros (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999).

Embora o trabalho seja complexo, a construção de um espaço para o processo reflexivo é imprescindível na formação de professores. Para Kaneko-Marques (2011, p. 60) o ensino reflexivo pode:

[...] propiciar a preparação de um profissional que seja capaz de mobilizar e utilizar os conhecimentos dos conteúdos a ensinar e sua forma de expressão escolar, construídos ao longo do processo formativo de forma coerente na prática pedagógica, como argumentam Pacheco e Flores (1999). Dessa forma, a prática pedagógica, mobilizada pela reflexão, serviria como instrumento fundamental para a teorização a partir da prática.

Reconhecemos que, sob perspectiva reflexiva e sociocultural, os espaços criados para a prática reflexiva em cursos de formação de professores podem colaborar para que *o saber da experiência* (PIMENTA, 2009) seja construído de modo consciente. Por meio do processo reflexivo, o professor em formação poderá ter a oportunidade de repensar sua prática pedagógica para intervir no seu desenvolvimento. No caso do *PLE*, o desafio ainda é maior pelo fato de poucas universidades oferecerem licenciatura nessa área.

De acordo com Dutra (2010, p. 23), para ser um professor reflexivo *é necessário um esforço consciente por parte desse professor que deve analisar, investigar e propor mudanças na sua prática*. Desse modo, as práticas colaborativas podem auxiliar esses professores em formação a (re)construírem e (res)significarem seu fazer pedagógico, no contexto de ensino de línguas, a partir da interação com outros sujeitos. Para desenvolvermos um profissional reflexivo no ensino de línguas, é necessário também compreendermos o que é “reflexão”.

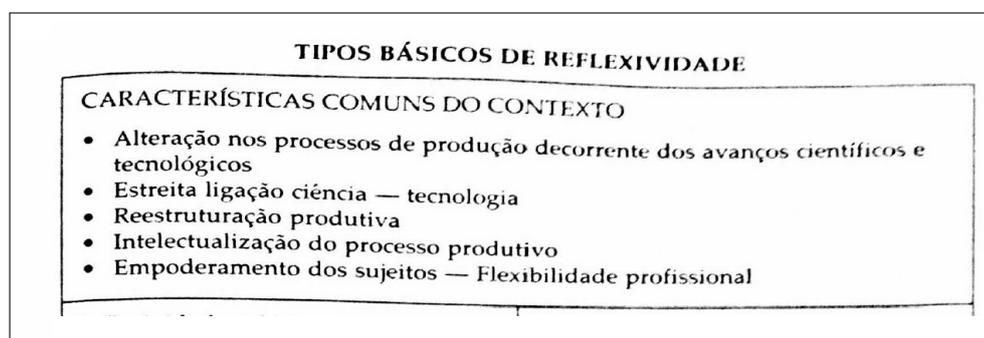
### 1.3 REFLEXÃO E PROCESSO REFLEXIVO

No dicionário Houaiss, o termo reflexão significa *Meditação, pensamento ou análise detalhada sobre um assunto determinado, sobre si próprio, sobre algum problema ou sentimento*. Esse termo de origem latina, “*reflectere*”, significa – *recurvar, dobrar, ver, voltar para trás* (LIBÂNEO, 2006, p. 55).

Libâneo (2006, p. 56) aponta a existência de pelo menos três significados para reflexividade: o pensar sobre si, uma *reflexão interior, de um exame de consciência sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior*; o pensar a partir de uma situação que se apresenta, ou seja, *o pensamento, a reflexão, está entre o mundo externo e a ação do sujeito, e sua função é dar uma nova direção à minha ação, esclarecer o que devo fazer*; o pensar dialético, ou seja, *reflexão sobre a realidade para construir uma explicação do real*. Tomamos como referência o significado trazido por Libâneo (2006, p. 55) sobre a reflexividade: *uma auto-análise sobre nossas próprias ações, que pode ser feita comigo mesmo ou com os outros*.

Dentre os estudos realizados na área da reflexão, Libâneo (2006) propõe a discussão de dois tipos básicos de reflexividade: a crítica e a neoliberal.

Figura 5 – Reflexividade segundo Libâneo (2006)



Continua na página seguinte.

Reflexividade crítica	Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática)
<p><b>Características do professor crítico-reflexivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e pensar, a relação teoria e prática</li> <li>• Agente numa realidade social construída</li> <li>• Preocupação com a apreensão das contradições</li> <li>• Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação</li> <li>• Apreensão teórico-prática do real</li> <li>• Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório</li> </ul> <p><b>Orientações teóricas</b></p> <p><i>Marxismo/neomarxismo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural</li> </ul> <p><b>Reconstrucionismo social</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexividade crítica</li> </ul> <p><b>Fenomenologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreensão subjetiva do real</li> <li>• Reflexividade subjetiva (compreensividade)</li> </ul> <p><b>Teoria da ação comunicativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexividade comunicativa</li> <li>• Reflexividade hermenêutica</li> </ul>	<p><b>Características do professor reflexivo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer e pensar, relação entre teoria e prática</li> <li>• Agente numa realidade pronta e acabada</li> <li>• Atuação dentro da realidade instrumental</li> <li>• Apreensão prática do real</li> <li>• Reflexividade cognitiva e mimética</li> </ul> <p><b>Orientações teóricas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Paradigma racional-tecnológico</li> <li>• Cognitivismos</li> <li>• Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação</li> <li>• Pragmatismo</li> <li>• Tecnicismo</li> <li>• Construtivismo piagetiano</li> </ul>

Fonte: Libâneo (2006, p. 63).

Dentre as informações apresentadas por Libâneo (2006) nesse quadro, destacamos os seguintes apontamentos: na reflexividade crítica, o professor reflete criticamente sobre a realidade com intuito de produzir significados, atua como agente na construção da realidade; na reflexividade neoliberal, o professor reflete sobre a realidade reproduzindo conhecimentos, de modo tecnicista, sem objetivo de intervenção para sua construção. A partir dessa perspectiva, é possível compreender as ações do professor e sua tomada de decisão frente à realidade. Ações fundamentadas na reflexividade crítica pressupõem atitudes intervencionistas para a (re)construção da realidade de modo colaborativo, pois a ação é social. Ações fundamentadas na reflexividade neoliberal pressupõem reprodução de atitudes pré-estabelecidas, sem intenção de (re)construção da realidade. A partir desses tipos de reflexividade, para Libâneo (2006), é possível compreender a concepção de mundo, de sujeito, de ensino, de aprendizagem, de educação dos professores.

Sob perspectiva semelhante, Zeichner (2008) aponta que, na década de 80, nos Estados

Unidos, a formação docente era fundamentada pelos pressupostos da psicologia comportamentalista, em que a preparação dos professores focava na prática de *certas maneiras* (ZEICHNER, 2008, p. 536) de agir em sala de aula. Nessa época, não havia produção científica *ou uma discussão séria na formação de professores sobre os saberes docentes* (ZEICHNER, 2008, p. 536) para ajudar no processo educacional como, por exemplo, lidar com estratégias e com necessidades dos aprendizes. A mudança, segundo Zeichner (2008), foi provocada quando a visão de treinamento de professores passou para a valorização da capacidade do professor em *tomar decisões sábias sobre o que fazer* (ZEICHNER, 2008, p. 536). Embora essa mudança tenha impulsionado a valorização do ensino e/ou do professor reflexivo, o termo reflexão se tornou um *slogan* na educação. Nesse contexto, Calderhead (1989 apud ZEICHNER, 2008, p. 540) pontua que:

[...] existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade. Isso chegou a tal ponto, no mínimo, há uma década atrás, em que todo um rol de crenças sobre esses aspectos incorporou-se no discurso sobre o ensino reflexivo. Todos, independente [sic] de seus compromissos ideológicos, “embarcaram nessa onda” e tornaram-se comprometidos com alguma versão do ensino reflexivo (CALDERHEAD, 1989).

Nesse sentido, o conceito de reflexão se distanciou de seu efetivo propósito perpassando usos como: auxiliar os professores a refletirem sobre o melhor currículo ou método de ensino; privilegiar estratégias e técnicas de ensino; enfatizar a reflexão sobre o ensino e sobre os estudantes; e promover a reflexão sobre si e sobre seu trabalho (ZEICHNER, 2008). Para esse autor, o processo de reflexão envolve interação social com outros participantes e não pode ser realizado somente para si mesmo. Além disso, conhecer e compreender o contexto escolar são ações de grande relevância para a formação reflexiva do professor, pois pode contribuir para *a luta por justiça social (...) e para a diminuição das lacunas na qualidade da educação disponível para estudantes de diferentes perfis, em todos os países do mundo* (ZEICHNER, 2008, p. 545).

Embora as contribuições de Zeichner (2008) estejam no campo educacional geral (formação de educadores para atuação nas escolas), podemos considerá-las igualmente relevantes para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, principalmente de *PLE*, por valorizarem a interação social e ressaltarem a importância de se conhecer e compreender o contexto de ensino para a construção do processo reflexivo.

De acordo com Schön (2000, p. 32), ao refletirmos sobre a ação, podemos nos basear em dois procedimentos: pensar retrospectivamente o que o conhecer-na-ação pôde ter contribuído para o resultado ou pensar posteriormente em outro ambiente ou ainda pensar durante a ação.

### 1.3.1 Conhecer-na-ação

Para que o leitor possa compreender o conceito de “conhecer-na-ação”, Schön (2000, p. 30) exemplifica com algumas situações. No contexto da medicina, esses profissionais *habilitados*

*falam da capacidade de reconhecer uma doença específica, de vez em quando, no momento em que uma pessoa atingida por ela entra no consultório. O reconhecimento vem imediatamente [...] (SCHÖN, 2000, p. 30). No contexto esportivo, um professor ensina a seus alunos a terem a sensação de como “bater certo na bola” (SCHÖN, 2000, p. 30). Depois que reconhecem essa sensação, eles a reproduzem, sem terem, contudo, noção de como a realizam. Para Schön (2000), somos capazes de realizar atividades complexas sem conseguir explicá-las. Nessa perspectiva, esse autor esclarece que:*

Usarei a expressão conhecer-na-ação para referir-me aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. (SCHÖN, 2000, p. 31).

Schön (2000) também ressalta que o conhecer-na-ação é um *processo dinâmico que exterioriza um conhecimento implícito*. No entanto, quando nos propomos a teorizá-lo, a descrevê-lo, convertemos em *conhecimento-na-ação*.

Ao transpormos essa perspectiva para a área de ensino e aprendizagem de línguas, podemos considerar que o professor de línguas traz consigo conhecimentos implícitos que podem ser evidenciados espontaneamente na prática (*conhecer-na-ação*). Reconhecemos que os saberes anteriores à prática bem como o conhecimento adquirido podem ser considerados *conhecimentos implícitos*, ou seja, um saber acerca do que é ensinar, do que é o aluno, do que é a língua, entre outros. Para Pimenta (2009, p. 29):

[...] os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas (...). É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiência e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Nessa perspectiva, reconhecemos que é no processo de reflexão que os professores têm a oportunidade de repensarem a prática docente, os saberes iniciais e os saberes adquiridos na formação acadêmica. Esse processo de reflexão pode ser realizado, primeiramente, sozinho e, posteriormente, em atividade colaborativa com outros profissionais. Enfatizamos que a interação nesse processo é de suma importância para o desenvolvimento da reflexão sobre os saberes e as práticas docentes. No entanto, em determinadas situações na sala de aula, o professor precisa refletir durante a ação para tomar decisões, o que Schön (2000) denomina *reflexão-na-ação*.

### 1.3.2 Reflexão-na-ação

Uma das tarefas do professor de línguas é elaborar planejamento de curso, com unidades didáticas. Para realizar essa atividade, sob perspectiva comunicativa <sup>11</sup>, ele precisa selecionar materiais de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos. Por mais que o professor selecione materiais, organize, planeje a aula, *uma rotina comum* pode produzir *um resultado inesperado* (SCHÖN, 2000, p. 32). Na perspectiva de Schön (2000), quando um *elemento surpresa* ocorre, podemos *refletir sobre a ação*, de maneira retrospectiva, depois da ação e durante a ação. Para este último caso, Schön (2000, p. 32) denomina *reflexão-na-ação*, ou seja, a reflexão ocorre em um *“presente-da-ação”*, *um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento [...]* (SCHÖN, 2000, p. 32). De maneira didática, Schön (2000, p. 33) descreve uma *sequência de momentos em um processo de reflexão-na-ação*:

Conhecer-na-ação é um processo tácito, que se coloca espontaneamente, sem deliberação consciente e que funciona, proporcionando os resultados pretendidos, enquanto a situação estiver dentro dos limites do que aprendemos a tratar como normal. As respostas de rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação. A surpresa leva à reflexão dentro do presente-da-ação. A reflexão é, pelo menos em alguma medida, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras.

Para Schön (2000, p. 33), a *reflexão-na-ação* é uma atividade crítica do *conhecer-na-ação*, pois pensamos criticamente sobre o *pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação*. O que diferencia esse tipo de reflexão de outras é *sua imediata significação para a ação*.

Ao transpormos essa perspectiva para o ensino de *PLE*, podemos considerar que o professor também enfrenta *elementos surpresa* durante a ação e que exigem dele respostas imediatas. Quando ensinamos uma língua não ensinamos somente o sistema linguístico que a faz funcionar. Há aspectos políticos, econômicos, sociais, psicológicos, psicanalíticos, familiares, entre outros. O aspecto cultural<sup>12</sup> também tem se sobressaído como forte questão para o ensino de línguas e, especificamente, de português como língua estrangeira. Para Almeida Filho (2011a, p. 105-106), em sala de aula, comumente, *num caso, a língua é o foco real, e a cultura é a franja. No outro, a cultura é o cerne, e a língua é o que vem depois dela*. Segundo esse autor, língua e cultura ocuparão os mesmos espaços se forem abordadas de acordo com pressupostos que levem em consideração esses dois conceitos como inseparáveis, como, a nosso ver, a teoria

<sup>11</sup> Segundo Almeida Filho (2005, p. 36), o ensino fundamentado na abordagem comunicativa *é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes usuários dessa língua*.

<sup>12</sup> Compreendemos cultura como: *um padrão de significados incorporados nas formas simbólicas, que inclui ações, manifestações verbais e objetos significativos de vários tipos, em virtude dos quais os indivíduos comunicam-se entre si e partilham suas experiências, concepções e crenças* (GEERTZ, 1973 apud THOMPSON, 2002).

sociocultural. Caso contrário, a cultura aparecerá apenas *para ilustrar curiosidades culturais* (ALMEIDA FILHO, 2011a, p. 107). Para Kramsch (2009, p. 125), no processo de ensino e aprendizagem de línguas, ainda é muito comum o foco na estrutura gramatical da língua: *os professores ensinam a cultura e a língua ou a cultura na língua, mas não a língua enquanto cultura.*

Para além do ensino predominantemente estrutural, no tempo-espço da sala de aula de *PLE*, ensinamos um pouco o que é, como vive, como sente o brasileiro. Levando em consideração a perspectiva bakhtiniana em relação ao sujeito, podemos considerar que o professor de *PLE* também não é um ser completo e, portanto, ele é incapaz de, sozinho, ter uma visão do todo que o faz ser sujeito. Nesse sentido, o outro, no caso o aluno estrangeiro, poderá “completá-lo” durante as interações.

Para Da Matta (1986, p. 14), *onde quer que haja um brasileiro adulto, existe com ele o Brasil e, no entanto – tal como acontece com as divindades –, será preciso produzir e provocar a sua manifestação para que se possa sentir sua concretude e seu poder.* Nessa perspectiva, apontada pelo antropólogo brasileiro, para que o Brasil com B maiúsculo se manifeste, é preciso que ele seja “provocado”. Nesse sentido, podemos considerar a sala de aula de *PLE* um espaço em que essa manifestação pode ocorrer com mais frequência e intensidade, uma vez que sujeitos de culturas diferentes (professor e aluno estrangeiro) estão “frente a frente” para construir significados por meio da língua. Reconhecemos que é nessa dinâmica que elementos surpresa, de base cultural, por exemplo, podem ocorrer em sala de aula de *PLE*, fazendo com que o professor reflita-na-ação para poder construir significados para a questão apresentada. Nesse espaço-tempo de sala de aula, reconhecemos que, por meio da interação, o professor pode ter a oportunidade de (re)construir-se como sujeito, pois *é apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais completa e profundamente* (BAKHTIN apud DORNBUSCH, 1998, p. 15).

Com base nas discussões sobre reflexão, introduzidas por Schön (2000), elaboramos o quadro a seguir para resumir suas principais ideias em torno dessa temática:

Quadro 4 – Reflexão sob perspectiva de Schön (2000)

Conhecer-na-ação	Conhecimentos revelados espontaneamente em nossas ações; conhecimento implícito.
Conhecimento-na-ação	Tentativa de teorizar, de descrever o conhecer-na-ação.
Reflexão-na-ação	Reflexão ocorre em um presente-da-ação em que é possível intervir na situação em desenvolvimento.
Reflexão-sobre-a ação	Refletir retrospectivamente depois da ação.

Fonte: Próprio autor.

A partir da discussão sobre reflexão, proposta por Schön (2000), podemos considerar que o professor de *PLE* traz consigo conhecimentos implícitos que podem ser evidenciados espontaneamente na prática (o *conhecer-na-ação*). Durante a aula, o professor poderá tomar decisões a partir de algum fator “surpresa” como, por exemplo, perguntas inesperadas por parte dos alunos sobre uso de certas expressões no dia a dia (*reflexão-na-ação*). Depois da ação, o professor pode refletir retrospectivamente sobre o que aconteceu. Compreendemos que essa etapa “solitária” de reflexão sobre si é importante para o desenvolvimento da autonomia do professor. No entanto, é imprescindível que a reflexão se realize também em colaboração com outros professores, por meio de interações significativas.

Alguns estudiosos assinalam que a teoria de Schön (a qual destaca o papel do professor no processo de ensino) *pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo* (PIMENTA, 2006, p. 22). Para essa autora, *diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria [...]* (PIMENTA, 2006, p. 22).

Nesse sentido, reconhecemos que faz parte do processo de reflexão *o conhecer-na-ação, o refletir-na-ação e o refletir-sobre-a ação* do professor sobre si mesmo, como também a reflexão colaborativa com outros professores. Para os propósitos desta pesquisa, as práticas dos professores em formação de *PLE* serão analisadas com base nessa perspectiva de reflexão proposta por Schön (2000).

De acordo com pressupostos freirianos, a formação do professor é um processo permanente e a reflexão crítica tem de acompanhar esse trabalho constantemente. Segundo Freire (1996, p. 18), *é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática*. Nessa perspectiva, é impossível pensar em formação de um educador sem reflexão crítica sobre a prática docente. A concepção de ensino construída sob esse aporte baseia-se no fato de que *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção* (FREIRE, 1996, p. 12). Podemos pensar a reflexão de modo semelhante: o processo reflexivo tem de ser construído. No entanto, esse processo é complexo, pois demanda preparo teórico-prático para construir espaços discursivos para a produção de conhecimento crítico reflexivo.

Nessa perspectiva, trabalhos de Vieira-Abrahão (2001), Leffa (2001), Zeichner (2008), Kaneko-Marques (2011), Rocha e Gileno (2016), entre outros, ressaltam a importância de desenvolver a prática reflexiva na formação do professor, para que ele possa de maneira autônoma decidir e agir frente aos desafios existentes no complexo contexto de ensino e aprendizagem de línguas.

Sob esse viés reflexivo e sociocultural, a interação é também fator fundamental para a construção de saberes docentes e imprescindível na formação dos professores. É necessário

que haja reflexão não só sobre si mesmo, mas também desenvolvida em conjunto com outros profissionais de modo colaborativo. Nesse espaço reflexivo, a atuação de um par mais experiente pode favorecer a aprendizagem do par menos experiente.

Para exemplificar materiais e recursos nesse âmbito, apresentaremos dois projetos do contexto francês de ensino de línguas com engendramento de prática reflexiva de modo significativo.

#### 1.4 PRÁTICA REFLEXIVA EM AÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UM CONTEXTO ESPECÍFICO FRANCÊS

No contexto francês, de acordo com Cadet e Tellier (2007), futuros professores de francês língua estrangeira (*FLE*) aprendem uma nova língua durante sua formação inicial<sup>13</sup>. Além, disso, a partir de 1983, graduandos do curso de letras modernas, de línguas ou de ciência da linguagem têm a possibilidade de agregar uma formação complementar em Didática do Francês Língua Estrangeira e Segunda Língua na universidade<sup>14</sup> (CADET e TELLIER, 2007). Nesse sentido, segundo esses autores, cada universidade elabora seu próprio planejamento a partir de uma base comum composta, no mínimo, no primeiro ano, de um curso de Didática do Francês Língua Estrangeira e Segunda e da aprendizagem teórica e prática de uma nova língua<sup>15</sup> (CADET e TELLIER, 2007, p. 1).

Sob essa perspectiva, muitos projetos foram propostos com intuito de melhorar a formação desses professores de *FLE* como, por exemplo, os trabalhos liderados por Grandcolas e Vasseur (1999) e por Cadet e Tellier (2007).

Cadet e Tellier (2007) propõem outra ferramenta para melhorar e ajudar o futuro professor de *FLE*: a rede de aprendizagem. Segundo esses autores, era comum o uso do diário de aprendizagem, em papel, como ferramenta para construção do saber docente. No entanto, essa ferramenta se caracterizava como algo *unilateral e estático*. Esses autores elencam algumas razões de se usar a rede de aprendizagem (versão eletrônica) para a formação do professor:

<sup>13</sup> Baseado no excerto: “En France, les étudiants qui se destinent à l’enseignement du Français Langue Etrangère et Seconde ont à faire, lors de leur formation initiale, l’apprentissage d’une langue nouvelle” (CADET e TELLIER, 2007, p. 1).

<sup>14</sup> Baseado em: “les étudiants des cursus de lettres modernes, de langues ou de sciences du langage ont la possibilité de spécialiser leur diplôme en lui adjoignant une formation complémentaire en didactique du FLE/FLS” (CADET e TELLIER, 2007, p. 1).

<sup>15</sup> Tradução nossa de: “Chaque université propose son propre parcours à partir d’une base commune composée minimalement, en première année, d’un cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde et de l’apprentissage théorique et pratique d’une langue nouvelle” (CADET e TELLIER, 2007, p. 1).

(re)posicionar o estudante (professor em formação) no lugar de aprendiz de uma língua estrangeira (distante da língua materna) para que se possa re-apreender dificuldades do processo de aprendizagem; explicar aos seus aprendizes ações de aprendizagem e de não aprendizagem; conscientizar cada estudante (professor em formação) sobre seu estilo de aprendizagem e sobre os diferentes estilos de aprendizagem presentes na sala de aula; observar as técnicas pedagógicas do professor do curso; estabelecer elo entre teoria e prática; incentivar o estudante a se questionar mais globalmente sobre o ensino e a aprendizagem de línguas (CADET e TELLIER, 2007, p. 3)<sup>16</sup>.

Esses autores apontam que a principal limitação do diário de aprendizagem na versão em papel é a realização de um trabalho solitário sem possibilidade de fazer e receber comentário dos colegas. Ao contrário disso, a rede de aprendizagem pode proporcionar uma troca de experiência e de conhecimento entre os participantes do grupo, de modo interativo, por meio do fórum ou do blog

Para Cadet e Tellier (2007), além da interatividade, da criatividade e da reflexão ativa, a rede de aprendizagem (fórum e blog) pode funcionar como potencial ferramenta para a formação do professor. Nesse sentido, os pressupostos defendidos por esses autores, e experienciados na prática, vão ao encontro das discussões apresentadas por Zeichner (2008), em relação à importância da interação no processo reflexivo.

Criar oportunidades para que o professor em formação desenvolva reflexão crítica sobre teoria e prática não é tarefa simples. Um exemplo de metodologia que pode permitir construção reflexiva está descrito no livro *Consciência do professor, consciência do aprendiz: reflexões interativas para a formação*, elaborado por Grandcolas e Vasseur (1999). Esse livro se configurou como resultado do projeto de formação de professores europeus de língua estrangeira, criado a partir do programa Socrates/Lingua Action A nº 25043-CP-2-97-FR-LINGUA-LA. Os dados apresentados e discutidos nesse livro se referem ao trabalho realizado durante 5 anos.

A formação dos graduandos desse projeto é composta de um semestre na França (em universidades) e um semestre na Grã-Bretanha (em universidades e em escola secundária). Os futuros professores desse programa de formação obtêm o primeiro diploma de formação de ensino de língua com duas certificações: *la Maîtrise de Français Langue Etrangère* e *le PDGE (Post-Graduate Certificate of Education)*.

Entre 1994 e 1995, Grandcolas e Vasseur (1999) entrevistaram aproximadamente vinte estagiários quando retornaram dessa experiência de ensino e, depois, elaboraram questionários para os estudantes. Com base nessa experiência, as autoras decidiram realizar um trabalho de formação fundamentado na abordagem reflexiva.

<sup>16</sup> Tradução nossa de: "(re)mettre les étudiants dans la peau d'apprenants débutants en langue afin qu'ils puissent expérimenter la perte de repères consécutive et ainsi se préparer à appréhender les difficultés de leurs futurs élèves; faire expliciter aux apprenants leur acte d'apprentissage ou de non apprentissage; conduire chaque étudiant à prendre conscience de son style d'apprentissage et des différents styles présents dans la classe; faire observer les techniques pédagogiques de l'enseignant; établir des liens entre théories didactiques et pratiques pédagogiques; amener les étudiants à s'interroger plus globalement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues"(CADET e TELLIER, 2007, p. 3).

Para Grandcolas e Vasseur (1999), a abordagem reflexiva pode ser um arcabouço teórico que permite ao futuro professor desenvolver sua reflexão sobre o dizer e o fazer. Para essas autoras, o papel do professor é de *ser capaz, de modo autônomo, de analisar a situação de ensino-aprendizagem, de lidar com diferenças interculturais (incluindo as línguas), de adaptar as práticas de ensino ao público diverso e produzir seu próprio material pedagógico (saber recorrer às possibilidades de uso de informática e de multimídia)*<sup>17</sup> (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 5).

Em geral, os instrumentos que essas autoras selecionaram para sensibilizar e preparar os participantes (professores em formação e estudantes dos cursos) para uma prática reflexiva foram: questionários, fichas, diários, entrevistas, registros e análises de sequências pedagógicas e trabalho em grupo (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 7).

A proposta das autoras é oferecer condições tanto para o aluno (o aprendiz de língua estrangeira) quanto para o professor (estagiário) no tocante às ferramentas para melhor *se conhecer, se observar, analisar suas próprias práticas, ter a consciência de seu perfil único de professor, sem indicar um perfil satisfatório de aprendiz e de professor* (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 10-11)<sup>18</sup>.

Para essas autoras, o trabalho com atividades reflexivas é complexo, pois depende das intenções e atitudes do aprendiz, das tarefas propostas e da situação de interlocução (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999)<sup>19</sup>. Levando em consideração esses aspectos, a abordagem reflexiva defendida baseia-se tanto na reflexão quanto na interação e por isso a preferência pelo trabalho em grupo, que pode atender as tarefas demandadas por esse tipo de abordagem (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 10)<sup>20</sup>. Nessa perspectiva, reflexão e interação são consideradas dois constituintes necessários para o desenvolvimento da abordagem reflexiva.

A proposta dessas autoras é criar um ambiente em que o futuro professor possa desenvolver reflexão como um "estado de espírito", tendo início com a aprendizagem de uma nova

<sup>17</sup> Tradução nossa de: "Un enseignant capable, de façon autonome, d'analyser la situation d'enseignement-apprentissage, de faire face aux différences interculturelles (incluant les langues), de mettre en place des pratiques d'enseignement adaptées à des publics divers et de produire-adpter ses propres matériaux pédagogiques (en sachant recourir aux possibilités de l'informatique et du multimedia)" (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 5).

<sup>18</sup> Esclarecemos que alguns trechos do livro de Grandcolas e Vasseur foram traduzidos diretamente por nós. Por essa razão, haverá citações em português. Tradução nossa de: Ce que nous proposons vise donc plutôt à offrir, aux élèves comme aux enseignants, des outils pour mieux se connaître, s'observer, analyser ses propres pratiques, prendre conscience de son profil unique d'enseignant, sachant qu'il n'y a pas un profil d'apprendre et enseigner de façon satisfaisante.

<sup>19</sup> Baseado em: "En fait, tout est beaucoup plus compliqué, les activités réflexives sont dépendantes des intentions et attitudes de l'apprenant, des tâches accomplies et des situations d'interlocution. Dans une classe, la démarche réflexive et ces autres variables sont fortement intriquées et il sera très difficile d'attribuer la bonne marche de l'apprentissage aux seules activités réflexives plutôt qu'au dynamisme du professeur, aux formes de travail qu'il propose et qui lui sont en général liées"(GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 9).

<sup>20</sup> Baseado no trecho: la démarche réflexive que nous préconisons se fonde à la fois sur la réflexion et l'interaction, pourquoi nous proposons de préférence des travaux de groupe, où seront accomplies ensemble des tâches impliquantes (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 10).

Língua:

Esse estado de espírito se fundamenta em um trabalho sobre si mesmo, começando com a reflexão por meio da aprendizagem de uma nova língua estrangeira. É um trabalho do aluno sobre ele mesmo, sobre a representação de si, do outro, da língua, de seus atos de fala e suas ações no ensino, que ocorre em paralelo com sua formação (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 12)<sup>21</sup>.

Na perspectiva de Grandcolas e Vasseur (1999), é importante permitir que o futuro professor perceba que ainda tem muito a aprender sobre a própria aprendizagem, o ensino, a cultura do outro. Não se pode pensar que *está pronto para ensinar, mas que está em um processo de auto-construção progressiva* (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 16).

Para o desenvolvimento dessa prática reflexiva, as autoras propõem nove dossiers<sup>22</sup> e cada um está subdividido em cinco partes principais:

1. Objetivo de cada dossier;
2. Noções e definições de conceitos/termos do tema do dossier;
3. Atividades propostas para o desenvolvimento da prática reflexiva;
4. Contribuições dos estagiários (suas perspectivas);
5. Apresentação de mais insumo teórico a partir de discussões de estudiosos da área.

<sup>21</sup> Tradução nossa de: (...) Ce état d'esprit se fonde sur un travail sur soi, commencé à l'occasion d'une réflexion menée au cours de l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère (cf Dossier 1). C'est tout d'abord un travail sur l'élève qui était et qui est en soi, puis sur ses représentations de soi, de l'autre, de la langue, de ses actes langagiers et de ses actions d'enseignement, qui se poursuit parallèlement à la formation des élèves dont on a la charge (GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999, p. 12).

<sup>22</sup> D1- L'objectif de cette expérience de 25 heures d'apprentissage d'une langue inconnue consiste, en adoptant le point de vue de l'élève, à explorer, pour les analyser, différents éléments et facteurs qui entrent en jeu dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère (p. 19); D 2 - "L'objectif de ce dossier est donc de fournir aux enseignants un ensemble de définitions et notions qui cadrent la démarche, puis, de leur proposer des moyens pour introduire la réflexivité dans leur classe"(p. 29); D 3 - "Ce dossier veut aider les futurs enseignants à cerner leurs représentations, opinions, et croyances, à découvrir que celles-ci se construisent et s'analysent à partir de plusieurs facteurs: Leur expérience personnelle d'apprenant. Les composantes de leur formation et les informations qu'ils ont reçue"(p. 43); D 5 - L'enseignant pourra formuler et discuter ses conceptions du ou des rôles qu'il s'attribue et qu'il attribue à ses élèves (p. 75); D 6 - Il s'agit de rendre les futurs enseignants capables de: débattre de ces questions, largement évoquées aujourd'hui, de stratégies et de styles d'apprentissage et d'en explorer la diversité; de prendre en compte ces processus et types de fonctionnement dans les activités de classe; d'aider les élèves à remarquer et analyser leurs démarches et comportements à les mettre en relation avec un objectif d'apprentissage (p.89); D 7 - Ce dossier vise à rendre capable de choisir des stratégies efficaces par rapport au vocabulaire: du point de vue de l'élève il s'agit de se constituer un répertoire lexical, du point de vue de l'enseignant, il s'agit d'aider les élèves dans cet effort (p.107); D 8 - Ceci signifie d'une façon générale: mettre les élèves devant des problèmes à résoudre, focaliser leur attention sur ces tâches, leur faire adopter une attitude de recherche collective et de mise au point d'hypothèses, en insistant sur le lien forme/sens et la globalité du discours, en travaillant sur des discours de diverses dimensions (énoncés, interactions et toutes unités intermédiaires) (p. 117); D 9 - Dans le cadre de ce dossier, on passe en revue les spécificités du travail en petit groupe: activités proposées dans les manuels, gestion pédagogique, effets sur l'apprentissage, implication des élèves. Plus particulièrement, on propose des outils pour aider les enseignants à mieux se formuler les finalités du travail de groupe et à analyser les démarches de production ou d'apprentissage mises en jeu dans une telle activité (p. 137).

De forma geral, elaboramos o quadro a seguir para resumir o que é proposto em cada um dos 9 dossiers, de modo que se possa compreender os objetivos apresentados pelas autoras para construção de espaços reflexivos:

Quadro 5 – Resumo dos objetivos de cada dossier proposto por Grandcolas e Vasseur (1999)

Dossier1 (D1) - Se connaître comme élève (conhecer-se como aprendiz)	Criar um espaço em que o futuro professor possa se conhecer como aprendiz de uma língua desconhecida e, a partir dessa experiência, permitir análise crítica de aspectos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira. O tempo de estudo dessa língua é de 25 horas.
Dossier2 (D2) - Introduire la réflexivité dans la classe (introduzir a reflexão na sala de aula)	Fornecer ao futuro professor um conjunto de definições e noções para introduzir discussões sobre reflexão em sala de aula.
Dossier3 (D3) - Représentations des enseignants (representações dos professores)	Ajudar os futuros professores a identificarem suas representações, crenças, opiniões e para descobrirem que eles são construídos e analisados a partir de vários fatores: 1.A experiência pessoal de aprendizagem 2.Os componentes de sua formação e informação que eles receberam.
Dossier4 (D4) – Les élèves et leurs représentations (os alunos e suas representações)	É o mesmo princípio do dossier 3, mas na perspectiva do aluno de línguas. p. 53. Nesta parte, comentam-se noções sobre representação dos alunos e há uso de metáforas para descrever a aprendizagem de uma língua.
Dossier5 (D5) - Rôles et Tâches (papéis e tarefas)	Criar oportunidade para que os futuros professores possam formular e discutir suas concepções sobre o papel atribuído a eles mesmos e aos aprendizes.
Dossier6 (D6) - Stratégies et styles d'apprentissage (estratégias e estilos de aprendizagem)	Criar oportunidade para que o futuro professor seja capaz de debater questões sobre estratégias e estilos de aprendizagem na contemporaneidade e ajudar os aprendizes a analisarem seu processo de aprendizagem.
Dossier7 (D7) – Autour du vocabulaire (autor do vocabulário)	Propiciar oportunidades para que o professor desenvolva a capacidade de selecionar estratégias eficazes para o aprendizado do vocabulário.

Continua na seguinte página.

Dossier8 (D8) – Autour de la grammaire (autor da gramática)	Apresentar ao futuro professor possibilidades de desenvolver no aprendiz a capacidade de resolver problemas a partir das tarefas propostas, incentivando uma atitude de pesquisa coletiva para formular hipóteses, destacando a relação forma/sentido, trabalhando em várias dimensões discursivas.
Dossier9 (D9) – Travail en petit groupes (trabalho em pequenos grupos)	Apresentar e incentivar trabalhos em pequenos grupos e seus efeitos na aprendizagem.

Fonte: Próprio autor.

A partir dessas atividades, os futuros professores têm a oportunidade de refletir sobre si mesmos e de compartilhar suas experiências e perspectivas com outros professores em formação. Nesse viés, a reflexão se configura como processo interativo e não somente trabalho individual.

Por meio dessa breve descrição dos dossiers, é possível evidenciar a preocupação com a teoria e não somente com a prática. Aos futuros professores, são apresentadas teorias sobre reflexão, papel do professor e do aluno, crenças, estratégias de aprendizagem, ensino e ferramentas para desenvolver a reflexão, por meio de um trabalho colaborativo.

Sob perspectivas semelhantes, os projetos de Grandcolas e Vasseur (1999) e de Cadet e Tellier (2007) discorrem sobre a importância da interação no processo de reflexão de futuros professores, ao contrário do diário em papel, como apontado anteriormente, em que o professor em formação desenvolvia uma prática de reflexão voltada somente para si, com fim de registro e não com objetivo de trabalho colaborativo.

Compreendemos que a interação com outros professores é um dos aspectos fundamentais para a construção de significados sobre a prática docente. Reconhecemos que, por meio de ação dialógica, os professores podem ter a oportunidade de se “olharem” permitindo que o outro sujeito contribua significativamente na construção do fazer pedagógico. De acordo com Geraldi (2010, p. 108), estudioso da teoria bakhtiniana, *é na tensão do encontro/desencontro do eu e do tu que ambos se constituem*. Nesse sentido, a interação com o par mais experiente e com outros professores pode potencialmente contribuir para o processo de reflexão.

A apresentação e discussão desses dois projetos, do contexto francês de ensino de línguas, podem servir de modelo para desenvolvermos práticas reflexivas que colaborem com a formação do professor. Dentre os apontamentos descritos, destacamos a inserção do professor em formação como aprendiz de nova língua. Essa prática, a nosso ver, pode contribuir potencialmente para que o graduando contraste seu lugar de professor e de aluno ao mesmo tempo, permitindo construção crítica e reflexiva sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Sob essa perspectiva, talvez, possamos diminuir a distância entre teoria e prática que existe há algum tempo, e que tem se configurado como questão desafiadora no âmbito de formação de professores. Nesse sentido, é importante que conheçamos brevemente o contexto de formação de professores de línguas no

âmbito nacional.

## 1.5 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para Leffa (2001), a formação de professores de línguas estrangeiras é um processo altamente complexo, podendo iniciar-se na graduação, mas sem ter "prazo" de finalização. Esse trabalho contínuo requer tempo para que o professor desenvolva uma prática reflexiva e crítica e, para esse autor, fatores externos podem interferir no perfil profissional. Dentre as *ações mais ou menos explícitas* que podem determinar o perfil desse profissional, Leffa (2001, p. 334) aponta que:

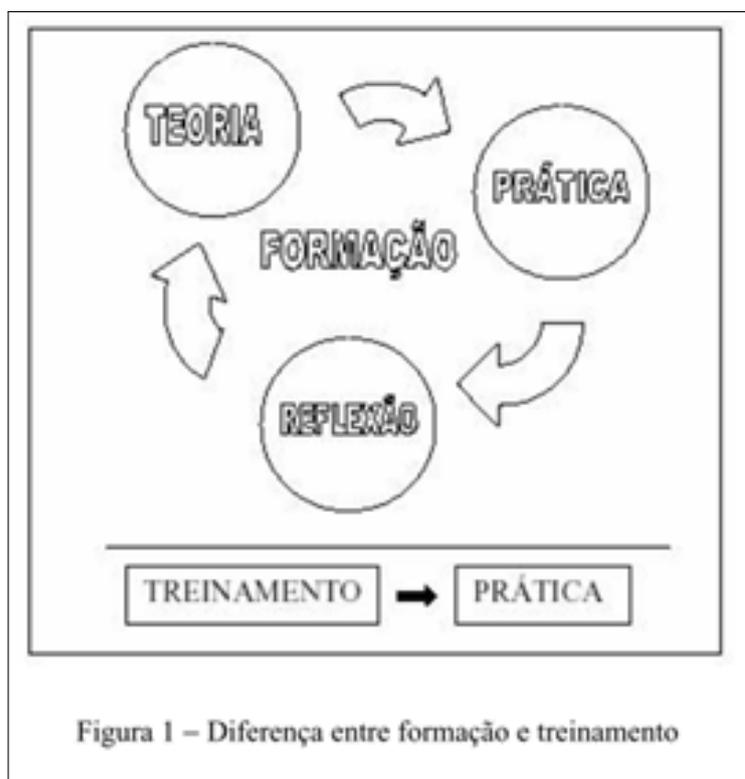
Entre as ações mais explícitas temos as leis e diretrizes governamentais, o trabalho das associações de professores, os projetos das secretarias de educação dos estados, os convênios entre diferentes instituições, etc. Entre as menos explícitas temos aquelas que resultam das relações de poder que permeiam os diferentes setores da sociedade, hoje globalizada. No caso das línguas estrangeiras, temos os fatores políticos e econômicos que influenciam a decisão por uma ou outra língua, incluindo, por exemplo, a questão da multinacionalidade<sup>23</sup> da língua inglesa na atualidade.

Para Leffa (2001), essas ações podem afetar tanto os professores em formação quanto aqueles em serviço. No caso do ensino de línguas estrangeiras, um professor pode ter que seguir orientações da instituição à qual está vinculado por questões políticas, por exemplo. De acordo com Leffa (2001, p. 334), a formação desse profissional *envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula*. Como apontado anteriormente, Leffa (2001) discorre sobre a importância em distinguir os termos formar e treinar. Para esse autor, formar é um processo contínuo que envolve reflexão, teoria e prática. Treinar se limita à reprodução de técnicas eficazes para serem testadas na prática e não envolve reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Para compreender esses dois termos, Leffa (2001) propõe a figura seguinte:

<sup>23</sup> Segundo Leffa (2001, p. 347), língua multinacional, como o inglês, caracteriza-se por não ter nacionalidade. Adapta-se como um camaleão não aos interesses da Inglaterra ou dos Estados Unidos, mas aos interesses das pessoas que a falam e que podem ser do Japão, da Suíça, ou mesmo do Brasil.

Figura 6 – Diferença entre formação e treinamento



Fonte: Leffa (2001, p. 336)

Nessa figura, nenhum desses três aspectos se sobrepõe um ao outro; ao contrário, se inter-relacionam em uma retroalimentação cíclica. Em contrapartida, o treinamento é representado como uma via de sentido único, cujo movimento sempre é do treinamento para prática. Para Leffa (2001, p. 336), *o treinamento tem um começo, um meio e um fim. A formação, não. Ela é contínua. Um professor, que trabalha com um produto extremamente perecível como o conhecimento, tem a obrigação de estar sempre atualizado.* Segundo Leffa (2001, p. 341):

A formação de um verdadeiro profissional - reflexivo, crítico, confiável e capaz de demonstrar competência e segurança no que faz - é um trabalho de muitos anos, que apenas inicia quando o aluno sai da universidade. A verdadeira formação, que incorpora não apenas aquilo que já sabemos, mas que abre espaço para abrigar também aquilo que ainda não sabemos - é mais ou menos como fizeram os gregos na antiguidade, que construíram altares não apenas para os deuses conhecidos, mas que já deixaram um altar pronto para venerar um possível deus que viesse a surgir no futuro.

Por esse viés, a formação de um professor de língua estrangeira será um processo contínuo, independentemente dos anos de experiência que o profissional tiver, pois ele terá de *estar sempre atualizado* Leffa (2001, p. 341) com novas perspectivas acadêmicas, educacionais, políticas, econômicas, culturais e tantas outras que compõem a dinâmica das relações sociais da contemporaneidade. Reconhecemos, portanto, que a formação de um professor de

línguas, dificilmente alcançará sua finalização plena, pois, como sujeitos, estaremos em constante (re)construção.

De acordo com Paiva (1996), é importante que o graduando (futuro professor) tenha a experiência de realizar iniciação científica durante sua formação como professor de LE. Segundo Paiva (1996, p. 4), o professor *deve ser também um pesquisador e é importante que os graduandos sejam iniciados na pesquisa*. Transpondo essa perspectiva para a área da presente pesquisa, consideramos que criar oportunidade para que o professor em formação possa investigar questões relacionadas ao ensino e aprendizagem de PLE pode ajudar na construção da reflexão sobre o dizer e fazer pedagógicos. Nesse processo, o professor em formação teria a oportunidade de (re)pensar a teoria e a prática sob orientação de um profissional mais experiente. Outro aspecto que Paiva (1996, p. 5) aponta é o fato de desenvolver a autonomia no aluno para que se torne *mais responsável pela sua aprendizagem e, portanto, capaz de responder a desafios*. Reconhecemos que o envolvimento do graduando com a iniciação científica pode substancialmente colaborar para a sua formação, possibilitando-lhe desenvolver a autonomia e a confiança para enfrentar desafios profissionais e ser capaz de propor soluções.

Vieira-Abrahão (2001, p. 153) também aponta a *busca pela integração teoria e prática* dentre as questões relevantes para se pensar na formação do professor pré-serviço. Para essa autora, essa *temida lacuna entre teoria e prática tem sido alvo de muitas discussões teóricas desde o início do século* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, p. 153). Considerando a prática reflexiva de suma importância para a formação do professor, Vieira-Abrahão (2001) defende que a discussão teórica sobre questões de ensino e aprendizagem de línguas é fundamental para a construção da prática em sala de aula:

Considero importante incentivar, desde o início do processo, uma prática reflexiva, o que implica comprometimento do aluno-professor com seu próprio desenvolvimento, cobrando dele um posicionamento crítico de cada texto lido e discutido em sala de aula, o que pode ser desenvolvido na forma de registro de diários acadêmicos (Bailey, 1990) e por meio da participação do aluno nas discussões em sala de aula, fazendo uso de técnicas específicas. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, p. 154)

Além desses diários acadêmicos, para Vieira-Abrahão (2001, p. 157), *experiências e valores pessoais* ajudam na construção da teoria e da prática em sala de aula do professor. Nessa perspectiva, *é pertinente estimular a reconstrução da história de vida de cada um* (Clandinin e Connelly, 1995; Telles, 1996), *por meio da escritura de uma autobiografia* (Bailey, et al., 1996) (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001, p. 157). Esse procedimento pode ajudar na reflexão durante o processo de formação do professor pré-serviço.

Vieira-Abrahão (2001, p. 157) destaca que a abordagem reflexiva pode ajudar a minimizar a distância que tem se estabelecido entre teoria e prática, pois:

Ao tomar consciência de seus pressupostos e de suas próprias teorias de como a aprendizagem ocorre e de como o ensino a proporciona, esse aluno-professor terá desenvolvido o senso de plausibilidade proclamado por Prabhu (1991 e 1995), definido como o conceito, a teoria ou a intuição pedagógica resultante de como a aprendizagem ocorre e de como o ensino a provoca e lhe dá suporte, e poderá reunir condições de construir uma prática de ensino engajada e, conseqüentemente, produtiva.

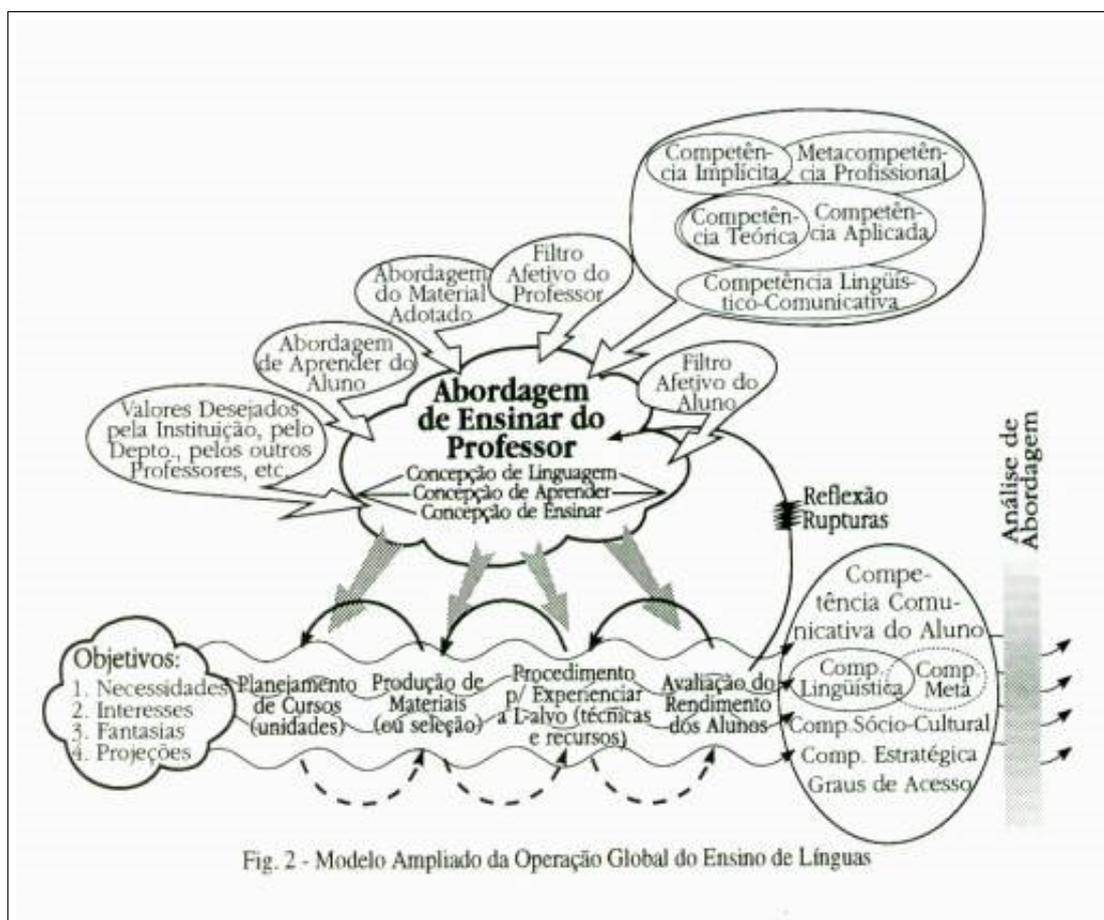
Nessa perspectiva, criar oportunidades para que o professor pré-serviço possa desenvolver sua reflexão e tomar ciência do porquê de suas decisões e de suas ações, é de extrema importância para a formação. Vieira-Abrahão (2001) aponta alguns procedimentos que colaboram para alcançar esse objetivo, incluindo: discussão teórica em sala de aula, diários acadêmicos, autobiografia, entre outros discutidos em seu artigo. Essa autora aponta a abordagem reflexiva como aporte teórico que pode fundamentar e desenvolver a prática reflexiva do professor em formação. Para Grandcolas e Vasseur (1999), a abordagem reflexiva também pode ser um arcabouço teórico que permite ao futuro professor desenvolver sua reflexão sobre o dizer e o fazer.

Sob perspectiva semelhante, ao refletir sobre o papel do professor de línguas, para Mejía et al. (2007, p. 187), é ele quem:

[...] inicia, dirige e avalia ações discursivas; oferece mostras modelo da língua que ensina; repete expressões manifestas dessa mesma língua; seleciona documentos que usará, modificados, como auxiliares didáticos, a partir de critérios de conteúdo lingüístico ou referencial; aplica avaliações formais dando maior atenção, freqüentemente, ao uso do código ou língua que ensina; oferece informação específica sobre a realidade cultural da língua alvo ou faz considerações sobre ela, posicionando-se como sujeito diante dela; estabelece as regras do jogo sobre como irão trabalhar e toma decisões como cabeça de uma comunidade de fala (SEEDHOUSE, 1994); determina os objetivos que essa comunidade conseguirá no final do curso, entre outras tantas ações específicas.

De modo resumido, podemos relacionar essas atividades mencionadas por Mejía et al. (2007) como parte integrante da abordagem de ensino proposta por Almeida Filho (2005). Nessa abordagem de ensino, o professor, por meio de quatro dimensões, lida com questões de ensino e aprendizagem de línguas, como constam na figura a seguir:

Figura 7 – Abordagem de ensinar do professor



Fonte: Almeida Filho (2005, p. 22).

O professor tem que planejar o curso, selecionar e elaborar materiais, criar oportunidades para que o aluno experiencie a língua-alvo (por meio de tarefas relevantes) e avaliar (ALMEIDA FILHO, 2005). Essas quatro dimensões estão interligadas de modo que a mudança em uma delas acarreta consequências em outras etapas e não necessariamente ocorrem nessa ordem exposta. Podemos inferir, pelo excerto de Mejía et al. (2007), que as tarefas direcionadas ao professor de línguas são complexas, pois envolvem muitas variáveis tanto de ensino (concepção de língua, de material, de aluno; competências profissionais, teórico-aplicadas; motivações) quanto de aprendizagem (cultura de aprender do aluno; interesses e motivações; autonomia).

Além desses fatores, cabe ainda ao professor de línguas a prática reflexiva como aspecto crucial em sua atuação profissional e na formação docente. Nessa perspectiva, Mejía et al. (2007), por meio do relato da experiência no ensino de *PLE* na Universidade Nacional Autônoma do México (*UNAM*), propõe a pesquisa-ação como metodologia profícua para o desenvolvimento a prática reflexiva do professor de línguas. Para Mejía et al. (2007, p. 202), essa metodologia de pesquisa pode *resgatar a voz do professor e situá-lo em uma perspectiva crítica e reflexiva sobre o seu trabalho na sala de aula, levando-o também a permanecer como um sujeito ativo no processo da sua formação continuada, tanto na ordem teórica quanto prática*. Por meio

do envolvimento do professor de línguas na pesquisa-ação, ele poderá observar, identificar possíveis problemas acerca de aspectos de ensino e aprendizagem da língua-alvo, refletir sobre tais aspectos juntamente com outros profissionais e intervir para tentar solucionar as questões apresentadas ou propor mudanças benéficas (MEJÍA et al., 2007).

Se no contexto de ensino de línguas, o trabalho com a prática reflexiva é ainda um fator desafiador, no caso do professor de português para estrangeiros, desenvolver uma prática reflexiva pode abarcar complexidades maiores, uma vez que ainda não há parâmetros de orientação para esse ensino e poucas universidades oferecem formação em *PLE*.

### 1.5.1 Formação do professor de português para estrangeiros

Segundo Mendes (2014), na atual conjuntura, o português tem se sobressaído como importante língua no cenário político e econômico, não só de países de língua portuguesa, mas também de outros. Essa grande demanda pelo ensino e aprendizagem do português impulsionou sua atuação em diversos contextos como:

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

Para Mendes (2014), essa diversificação de contextos também pode acarretar problemas, dada a especificidade de cada situação. Reconhecemos, portanto, que essa diversidade pode se configurar como potencializador e também fator dificultador no processo de ensino de *PLE*. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que ensinar e aprender uma língua são processos altamente complexos, consideramos que *para atuar na área de PLE/PL2 é necessário que o professor tenha uma formação específica em Língua Portuguesa e o conhecimento de princípios de ensino de LE/L2* (MENDES, 2014, p. 34). Reconhecemos que ser falante nativo da língua ou dominá-la nos mais variados contextos não habilita nenhum profissional a ser professor de *PLE*.

Embora o interesse pelo ensino e aprendizagem do *PLE* tenha aumentado na década de 90, poucas universidades têm oferecido formação de professores em *PLE* no Brasil: Universidade de Brasília-UnB, Universidade Federal da Bahia-UFBA, Universidade da Integração Latino-americana-Unila, Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, por exemplo. Esse fato pode evidenciar ação ainda "tímida" para a institucionalização desse ensino. No entanto, mesmo com poucas ofertas para a formação em *PLE*, há muitas produções científicas na área, resultado de pesquisas de iniciação científica, de mestrado e de doutorado e das ações de ensino de *PLE* em diversas instituições no país.

A partir desse cenário diversificado e complexo, Mendes (2014) aponta quatro desafios que instituições públicas e privadas enfrentam em relação ao ensino e aprendizagem do *PLE*: o conhecimento, o profissional, o social e o político. Para Mendes (2014, p. 36), as instituições têm o grande desafio de lidar com o conhecimento, *visto que elas devem ser capazes de formar sujeitos preparados para transitar, produzir e partilhar conhecimento em espaços multiculturais e plurilinguísticos*. Mendes (2014, p. 36) enfatiza que é necessário que a língua portuguesa seja concebida não só como *língua de cultura*, mas também *língua das ciências*. O segundo desafio é o lado profissional. De acordo com Mendes (2014), as instituições devem criar estratégias e oportunidades para que o ensino e aprendizagem de *PLE* se fortaleça, permitindo ao professor uma formação crítica e reflexiva sobre o seu dizer e fazer. O terceiro desafio apontado por Mendes (2014, p. 37) *é o de as instituições investirem na promoção de uma educação plurilinguística aos alunos com menor oportunidade de acesso a um ensino de qualidade e que são oriundos de camadas populares*. O último desafio discutido por Mendes (2014) é o político. Para essa autora, se fazem necessárias a presença e a representatividade das diferentes línguas e culturas em interação. Compreendemos que esse caráter político, referido por Mendes (2014), esteja relacionado ao reconhecimento da outra língua como espaço carregado de ideologias, representações, crenças, identidades, valores entre outros fatores constituintes de língua-cultura.

Segundo Mendes (2014, p. 37), *o professor de português contemporâneo enfrenta uma grande multiplicidade de contextos de ensino, [...], cada um deles com problemas específicos e que somente podem ser resolvidos através de soluções propostas localmente*. Para propor soluções, é necessária ciência dos desafios gerados em cada contexto e dos saberes que os docentes precisam para operacionalizar o ensino. No caso do ensino e aprendizagem de *PLE*, faltam discussões desses saberes. Reconhecemos que discutir desafios e potencialidades de contextos específicos pode ampliar reflexão sobre questões de ensino e aprendizagem com as quais professores e alunos lidam em sala de aula e, dessa forma, refletir sobre saberes docentes para o *PLE*. Além da ausência de parâmetros de orientação para o ensino de *PLE*, a área também enfrenta outro desafio: a escassez de material de referência para a formação docente.

De acordo com Azevedo e Piris (2015), a produção de materiais voltada para a formação docente é escassa na área e, no que se refere ao *PLE*, *é nítida a ausência de produção de materiais para formação docente e de reflexão a esse respeito* (AZEVEDO e PIRIS, 2015, p.2). Para esses autores, essa falta de materiais pode ser resultado da não diferenciação que se dá em dois momentos importantes da formação: *inicial e continuada* (AZEVEDO e PIRIS, 2015). Durante a formação inicial, a preocupação maior é com o *letramento acadêmico*<sup>24</sup> e na formação continuada há um reuso dos materiais apresentados na fase inicial (AZEVEDO e PIRIS, 2015).

Para Azevedo e Piris (2015, p. 5-6):

<sup>24</sup> Para Azevedo e Piris (2015, p. 2), *letramento acadêmico*, dentre outros aspectos, se refere à escrita especializada exigida nas universidades.

Parece-nos que um curso de formação inscrito no ideário da reflexividade também deve ser motivador no sentido de contribuir para que o professor repense seu papel na sociedade e seu potencial de intervenção social, porque somente um pensamento idealista é capaz de acreditar que em algum dia os professores (tratados como executores de tarefas) serão convidados a sentar à mesa de decisões para apresentar e discutir suas ideias como se fossem gestores. De forma realista, para inverter esse processo, devemos investir nossos esforços numa formação docente comprometida com os valores democráticos e humanistas, pois educação não se processa em linha de produção.

Sob perspectiva semelhante, para Galisson (2002), o par "ensino e aprendizagem", muito usado em nossa área, já está obsoleto. Embora esse termo abarque o papel do professor, parece não fazer referência à função, também, de educador. Segundo Galisson (2002), para além da preocupação dos professores com o uso da língua para fins apenas profissionais, não se pode reduzir a educação à instrução, pois a educação deve assegurar a humanização, a socialização do ser humano, fazer com que o indivíduo seja capaz de viver em harmonia com outros. Para Galisson (2002), muitos professores preferem não agir como educadores e dedicar-se à especialidade escolhida. Nesse sentido, a prática reflexiva ajudaria também o professor a se (re)encontrar como educador na área de línguas.

De acordo com Azevedo e Piris (2015, p. 18):

[...] um professor reflexivo precisa estar inserido em um ambiente reflexivo, que reúna sujeitos reflexivos (gestores, alunos, pais, colaboradores), para que ele possa reavaliar suas próprias atividades, ressignificar as ações e implementar mudanças em suas práticas pedagógicas.

No que se refere à formação continuada do professor de *PLE*, Azevedo e Piris (2015, p. 21) sugerem que os materiais direcionados ao desenvolvimento da prática reflexiva: *possibilitem a análise das situações enfrentadas pelo professor em sua prática pedagógica, por meio de referências teórico-práticas; estimulem o professor a buscar recursos que favoreçam a resolução de situações concretas; provoquem a interlocução, base do pensamento reflexivo e crítico*. Além disso, esses autores apontam como relevante conhecer a abordagem de ensino do professor por meio de suas concepções acerca de língua, de ensino e de aprendizagem, por exemplo.

Como pontuou Azevedo e Piris (2015), a produção de material para formação do docente de *PLE* é escassa, o que nos leva a inferir que há também falta de metodologias para a construção de um espaço reflexivo. Que instrumentos utilizar, qual abordagem, que tipos de intervenções são profícuas para desenvolver no professor em formação sua criticidade em relação à prática, são algumas indagações cujas respostas não são fáceis de encontrar. Os dois modelos do contexto francês, apresentados anteriormente, podem elucidar metodologias significativas para desenvolvimento de espaço reflexivo para a formação do professor.

Em relação ao contexto de *PLE*, os desafios parecem ainda maiores. Embora o *PLE* tenha crescido como área de investigação e de produção científica e, com a grande demanda pelo ensino (mesmo em tempo de fissura econômica), parece ainda estar ocupando um “entre” lugar

na Linguística Aplicada, o que caracteriza, institucionalmente, em algumas instituições, “lugar nenhum”.

Nesse contexto desafiador, como já mencionado, o exame *Celpe-Bras* tem se configurado como expressivo orientador do ensino e aprendizagem de *PLE*, no contexto brasileiro. No contexto europeu, o *QuaREPE* (Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro), elaborado em 2005, é o orientador das práticas docentes em *PLE*. Nesse sentido, tomamos como necessário focalizar alguns princípios norteadores do exame *Celpe-Bras* e do *QuaREPE*, uma vez que o contexto brasileiro não dispõe de um parâmetro oficial de orientação de ensino de *PLE*.

### 1.5.2 *CELPE-BRAS* como expressivo orientador do ensino de Português Língua Estrangeira

De acordo com Schoffen e Martin (2016, p. 271-272), há um contraste entre a demanda pelo ensino e aprendizagem de *PLE* e a falta de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros orientadores para esse ensino. Embora haja documentos orientadores para o ensino de português língua materna, como os PCNs, a LDB e as OCEM<sup>25</sup> apontados por essas autoras, não há em nenhum deles orientações para o ensino de *PLE*. Para Schoffen e Martin (2016, p. 272), a ausência de parâmetros para essa especialidade de ensino faz crescer a necessidade cada vez maior sentida pelos profissionais da área de orientações oficiais para o balizamento do ensino, o desenvolvimento de material didático e o estabelecimento de progressão curricular.

Nesse contexto, o exame *Celpe-Bras*, por sua natureza comunicativa, tem se sobressaído como forte orientador das práticas pedagógicas em salas de aula de *PLE*. Para Schoffen e Martin (2016, p. 294), o exame passou a oferecer um parâmetro de referência para o desenvolvimento de currículos de *PLA*<sup>26</sup>.

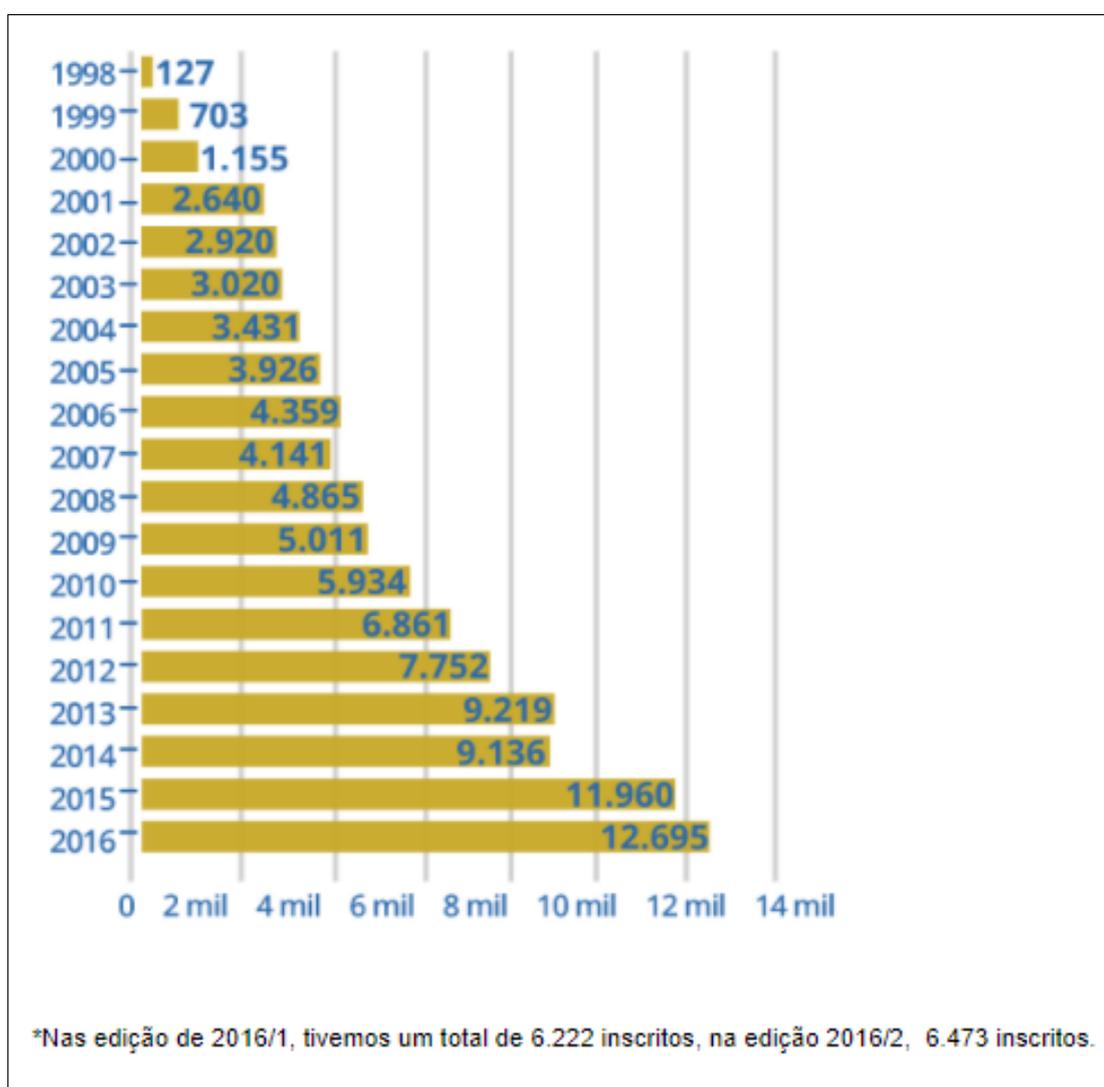
O Certificado em Língua Portuguesa para Estrangeiros, elaborado em 1993, teve sua primeira aplicação realizada em 1998. Desde a primeira edição até o segundo semestre de 2016, o número de participantes avançou de 127 para mais de 12 mil<sup>27</sup>. Podemos visualizar o potencial crescimento por meio do número de participantes, no gráfico disponibilizado no site do Inep:

<sup>25</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa”, publicados em 1997, lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, publicadas em 2006 (p. 272)

<sup>26</sup> Há uso também de Português Língua Estrangeira como Língua Adicional.

<sup>27</sup> Dados do INEP disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em 29/05/2017.

Figura 8 – Crescimento do número de Participantes do Exame Celpe-Bras (Inep)



Fonte:Inep.

*Celpe-Bras* é aplicado duas vezes ao ano, geralmente, em abril e outubro. Todos os Postos Aplicadores no Brasil (29) e no Exterior (65) realizam o exame no período estabelecido pelo *Inep*. O referido exame é requisito para ingresso e permanência de estrangeiros em universidades brasileiras e no mercado de trabalho, principalmente, para os profissionais da medicina. O *Celpe-Bras* é o único exame reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro.

Até 2009, o *Celpe-Bras* era de responsabilidade do MEC (Ministério da Educação). Posteriormente, o *INEP* (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) assumiu a aplicação do exame. A título de conhecimento, a universidade pública, local do desenvolvimento desta pesquisa, foi credenciada como Posto Aplicador em 2009.

Esse exame, de natureza comunicativa, não busca aferir conhecimento puramente gramatical da língua, mas avaliar o desempenho do examinando no uso da língua em ações propositadas, com fim comunicativo. Na avaliação são propostas quatro tarefas, incluindo: compreensão oral e

produção escrita com base em um vídeo (tarefa 1), compreensão oral e produção escrita com base em um áudio (tarefa 2) e compreensão escrita e produção escrita com base em texto impresso (tarefas 3 e 4). No manual do Aplicador, tarefa é definida como “convite para agir no mundo” (BRASIL, 2003).

Todos os participantes realizam uma mesma prova escrita e a certificação aos aprovados é concedida de acordo com o desempenho dos examinandos nessas tarefas. Os níveis de certificação são: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. As certificações são definidas de acordo com os valores descritos no gráfico a seguir:

Figura 9 – Níveis de Certificação no Exame Celpe-Bras (Inep)

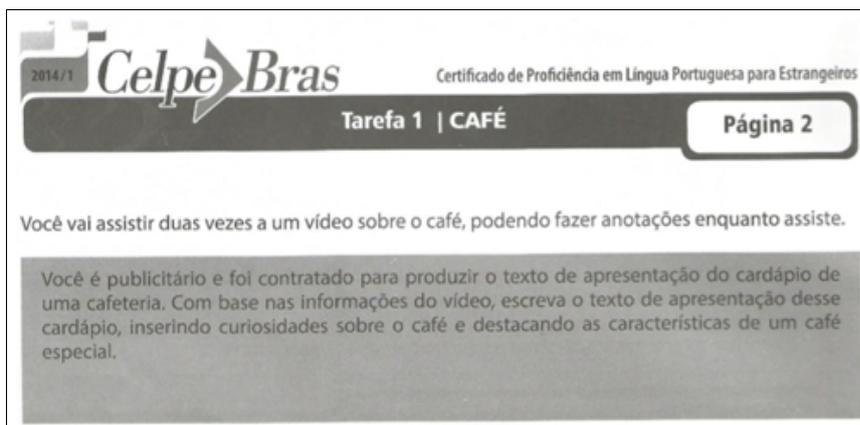


Fonte: Inep.

Para que o examinando obtenha certificação no exame, é necessário alcançar nota 2 tanto na Parte escrita quanto na Parte Oral. A Parte Escrita compõe-se de 4 tarefas e é aplicada na parte da manhã do primeiro dia do exame, com duração de três horas. Para exemplificar a tipologia de tarefas, apresentamos algumas na sequência<sup>28</sup>:

<sup>28</sup> Acervo disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>.

Figura 10 – Amostra da Tarefa 1 do Exame Celpe-Bras



2014/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | CAFÉ **Página 2**

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o café, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você é publicitário e foi contratado para produzir o texto de apresentação do cardápio de uma cafeteria. Com base nas informações do vídeo, escreva o texto de apresentação desse cardápio, inserindo curiosidades sobre o café e destacando as características de um café especial.

Fonte: Acervo Celpe-Bras - UFRGS

Figura 11 – Amostra da Tarefa 2 do Exame Celpe-Bras



2014/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | CINEMATERNA **Página 4**

Você vai ouvir duas vezes um trecho do Programa Modos de vida: comportamento e cultura, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você é colunista de uma revista voltada para mães de crianças pequenas. Com base nas informações do áudio, escreva o texto para ser publicado na próxima edição da revista, explicando o que é o Cinematerna, como ele surgiu, e encorajando as leitoras a participarem dessa iniciativa.

Fonte: Acervo Celpe-Bras - UFRGS.

Por meio dessas tarefas 1 e 2, podemos verificar os três aspectos fundamentais da tarefa definidas pelo exame: *ação, propósito e interlocutor* (BRASIL, 2003). De acordo com a tarefa 1, podemos inferir que a ação corresponde à produção de um texto de apresentação de um cardápio para uma cafeteria, com o propósito de informar características e curiosidades de um café especial oferecido pelo estabelecimento. O examinando, no papel de publicitário, é solicitado a produzir um texto escrito que será lido pelo público dessa cafeteria. Sob a mesma perspectiva teórica, na tarefa 2, o examinando também é solicitado a produzir um texto escrito com base nas informações do áudio da tarefa.

Nas tarefas 3 e 4, os examinandos devem produzir um texto escrito a partir da leitura de outro texto escrito apresentado em cada tarefa:

Figura 12 – Amostra da Tarefa 3 do Exame Celpe-Bras

2014/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

**Tarefa 3 | BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ILÊ ARÁ** **Página 6**

A Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Como chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada. Assim, escreva uma carta de apresentação do trabalho realizado por vocês, no Morro da Cruz, direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada.

 visitação para outros moradores. "O segredo é fazer mais que uma apresentação do trabalho que realizamos. É conhecer as pessoas e não ter a vergonha de conversar sobre a vida, perguntar o que gostamos de fazer. Um bom papo sempre cativa e abre portas", fala Paulo Centurion, 22 anos, companheiro de Alves nas andanças pelo morro. Ele conta que até quem diz que não é muito fã de leitura acaba ficando com alguns livros. "Por isso, é importante recheiar as malas com muita variedade e não se deixar vencer pelo primeiro "não", diz o rapaz. Com livros de receitas culinárias, de

Fonte: Acervo Celpe-Bras - UFRGS.

Figura 13 – Amostra da Tarefa 4 do Exame Celpe-Bras

2014/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

**Tarefa 4 | GPS** **Página 8**

Como colunista da seção "Última Palavra" da Revista IstoÉ, você decidiu escrever um texto colocando-se na posição do taxista mencionado na crônica "GPS", de Zeca Baleiro. No texto, narre a sua versão dos fatos, posicionando-se em relação ao uso da tecnologia na sociedade atual.

**Zeca Baleiro**  
cantor e compositor  
Última palavra



Fonte: Acervo Celpe-Bras - UFRGS.

Sob o mesmo aporte teórico, as tarefas 3 e 4 também envolvem *ação, propósito e interlocutor*. Na tarefa 4, por exemplo, o examinado, no papel de colunista (*interlocutor*), é

solicitado a produzir um texto escrito (*ação*) com o propósito de posicionar-se em relação ao uso da tecnologia (*propósito*). O gênero<sup>29</sup> textual solicitado nessa tarefa 4 pode ser considerado o artigo de opinião.

Em relação à Parte Oral do *Celpe-Bras*, a Interação Face a Face, com duração de 20 minutos, compõe essa etapa do exame. A partir dos temas apresentados nos Elementos Provocadores (*EP*), o avaliador-interlocutor constrói a interação com o examinando. São destinados quatro períodos de cinco minutos para a interação, que são operacionalizados da seguinte forma: os primeiros cinco minutos são destinados a uma conversa baseada nos dados do questionário preenchido pelo examinando no ato da inscrição online para o exame; o segundo, o terceiro e o quarto turnos são destinados a uma conversa baseada em três *EPs* (um *EP* para cada turno), previamente selecionados pela banca de avaliadores.

Na sala para realização da Parte Oral, além do Avaliador-Interlocutor, há também o Avaliador-Observador que não interage com o examinando. Enquanto o Avaliador-Interlocutor realiza a avaliação a partir de uma grade holística, o Avaliador-Observador realiza a avaliação a partir de uma grade analítica. Na grade de avaliação holística, o Avaliador-Interlocutor deverá avaliar o examinando atribuindo nota de zero a cinco para a interação. Na grade de avaliação analítica, o Avaliador-Observador deverá avaliar o examinando de acordo com cada um dos seis itens (Compreensão, Competência Interacional, Fluência, Adequação Lexical, Adequação Gramatical e Pronúncia).

A partir de levantamento realizado entre 2010 e 2014 para elaboração do planejamento de um curso Preparatório para o Exame *Celpe-Bras*, oferecido também na instituição local desta pesquisa, foi possível verificar que temas do dia a dia são abordados nesses *EPs*, por exemplo: Mercado de trabalho, Meio Ambiente, Educação, Lazer, Esportes, Ciência e Tecnologia, Saúde, Economia, entre outros.

Segue amostra de um *EP* da edição de 2011, do primeiro semestre, para conhecimento:

<sup>29</sup> A partir de um levantamento realizado entre 2010 e 2014 (primeiro semestre), com os materiais do *Celpe-Bras*, verificou-se o uso recorrente dos seguintes gêneros textuais: carta, texto de apresentação/divulgação, e-mail, artigo de opinião. Realizamos esse levantamento para a elaboração de um planejamento do Curso Preparatório para o Exame *Celpe-Bras*, oferecido também na instituição pública, local de coleta de dados desta pesquisa.

Figura 14 – Amostra de Elemento Provocador do Exame Celpe-Bras



Fonte: Acervo Celpe-Bras - UFRGS.

A partir desse *EP*, verifica-se tema relacionado ao dia a dia do examinando: mercado de trabalho. Para orientar a interação, o Avaliador-Interlocutor deve se basear em perguntas previamente indicadas no Roteiro de Interação Face a Face e “convidar” o examinando para interagir.

A partir dessa breve apresentação do *Celpe-Bras*, é possível compreender a base teórica que fundamenta esse exame de proficiência bem como suas tarefas. Como dito anteriormente, esse exame tem exercido forte influência na orientação dos cursos de *PLE*. Nesse contexto de ensino e aprendizagem, reconhecemos que a ausência de parâmetros oficiais para orientação dessa especialidade pode tornar o trabalho do professor um grande desafio. Ao contrário do Brasil, Portugal já possui parâmetros de orientação para o ensino do idioma como língua estrangeira. Temos consciência das diferenças culturais e contextuais entre Brasil e Portugal. No entanto, o trabalho desenvolvido pelos portugueses pode ser significativo para refletirmos sobre a relevância do desenvolvimento de orientações para o Brasil. Nesse sentido, de acordo com Schoffen e

Martin (2016, p. 272-273):

Ao contrário do Brasil, Portugal possui documentos que se propõem a orientar o ensino de PLA tanto em contextos escolares quanto em contextos extraescolares, a saber, os documentos intitulados “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”; “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário”; e o “Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE)”, com alcance nacional e internacional.

Para os interesses desta pesquisa, apresentaremos o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – *QuaREPE* com intuito de sensibilizar profissionais da área sobre a relevância de um parâmetro de orientação oficial para o ensino do português, já que o Brasil ainda não dispõe de referencial nessa perspectiva.

### 1.5.3 QuaREPE: Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

Aprovado em 2005, o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (*QuaREPE*) tem sido um importante documento orientador para elaboração de programas, de materiais didáticos, entre outros aspectos fundantes do processo de ensino e aprendizagem de PLE como, por exemplo, a avaliação. O *QuaREPE* (PORTUGAL, 2011, p. 7) é destinado *aos alunos dos sistemas escolares do ensino não superior, a viver em países cuja língua oficial não é o português, servidos ou não pela actual rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesas (LCP)*. Conscientes da heterogeneidade dos contextos de ensino e aprendizagem, os organizadores desse quadro de referência propõem perspectiva flexível para atingir um público diversificado. Os princípios fundantes desse trabalho são três: inclusão e sustentabilidade; transparência, abertura e coerência; e autonomia do ensino e da aprendizagem.

De acordo com o primeiro princípio fundante, a inclusão se refere a integração do *QuaREPE* em outros sistemas educativos (currículo escolar), pois esse procedimento *é decisivo para sua sustentabilidade*. Em relação ao segundo princípio, no *QuaREPE* (PORTUGAL, 2011, p. 9) há explicação de que *o seu reconhecimento decorrerá da sua transparência, da sua abertura à colaboração de intervenientes vários e da coerência na aplicação das orientações*. Em relação ao terceiro princípio, o desenvolvimento da autonomia é estimulado *no processo de desenvolvimento das suas competências em português, através do envolvimento da comunidade familiar e social mais próxima* (PORTUGAL, 2011, p. 9), e por meio de autoavaliação.

As finalidades apontadas no *QuaREPE* (Portugal, 2011, p. 9) são:

Contribuir para a integração com sucesso do público-alvo do EPE nos sistemas educativos em que estão inseridos, independentemente do seu momento de entrada; Desenvolver competências gerais em língua portuguesa; Contribuir para a promoção da cidadania democrática; Dotar a rede de EPE de um instrumento que permita a todos os seus utilizadores descrever e reflectir sobre a sua prática pedagógica e educativa, apresentar opções e tomar decisões conscientes, coerentes e consequentes; Desenvolver a identidade plurilingue e pluricultural dos públicos do EPE, nomeadamente através do intercâmbio e da exploração das tecnologias de informação e comunicação; Contribuir para uma mudança de paradigma da prática pedagógica e para um perfil de ensinante mais reflexivo.

De modo resumido, podemos evidenciar que uma das finalidades desse quadro de referência é promover a difusão da língua e cultura portuguesa para formação cidadã consciente para agir em sociedade. Outro aspecto de igual importância é a preocupação em proporcionar oportunidades para que os professores desenvolvam uma prática reflexiva em relação ao dizer e fazer pedagógicos.

Sob perspectiva sociocultural, o *QuaREPE* (2011, p. 11) concebe *língua, cultura e sociedade como indissociáveis e atribui à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades*. No que se refere ao ensino e aprendizagem, a abordagem intercultural *é fulcral no sentido de favorecer o desenvolvimento harmonioso da personalidade do aprendente e da sua identidade, que não raramente está dividida entre duas culturas, dando uma resposta à experiência enriquecedora da alteridade em matéria da língua e da cultura* (PORTUGAL, 2011, p. 13-14).

Em relação à avaliação da aprendizagem, o *QuaREPE* (2011) se baseia no Quadro Europeu Comum de Referência (*QECR*), tendo as competências comunicativas avaliadas entre os conceitos estabelecido pelo *QECR* de A1 a C1.

Além dessas orientações, o *QuaREPE* (2011) também disponibilizou um manual com atividades para cada nível de proficiência. Esse material é dividido em temas e/ou subtemas em que *tarefas significativas*<sup>30</sup> são propostas para os aprendizes. Esclarecemos que não é nosso objetivo analisar as propostas pedagógicas e as orientações do *QuaREPE*. No entanto, apresentaremos algumas estruturas desse manual.

Em relação aos temas e subtemas, esse manual traz de modo organizado o trabalho a seguir:

<sup>30</sup> No manual, não há explicitamente a definição de tarefas significativas. No entanto, consta nele a seguinte explicação: Os aprendentes realizarão tarefas nos domínios em que ocorre a comunicação. A realização de tarefas significativas permite um modelo flexível e dinâmico capaz de abranger diferentes competências e respeitar o desenvolvimento psicocognitivo, implicando materiais modulares, flexíveis e criativos e contribuindo para uma aprendizagem pró-activa em português (PORTUGAL, 2011, p. 17).

Figura 15 – Distribuição de temas e subtemas - QuaREPE

Distribuição de temas e subtemas			
Temas	8 - 10	11 - 14	15 ou +
Eu e a escola	A1, A2	B1	B2 (vida escolar) C1 (clubes escolares)
Tempos livres	A1, A2	B1 (turismo)	B2 (férias e turismo) C1 (culturas e viagens)
Higiene e Saúde	A1, A2 (alimentação)	B1	B2 (vida saudável) C1 (saúde pública)

Fonte: QuaREPE, p. 4.

Nesse quadro, podemos visualizar a divisão por temas (Eu e a escola; Tempos livres; Higiene e Saúde) e idades (8-10; 11-14; 15 ou mais). Para cada faixa etária, há indicação do nível de proficiência fundamentado no Quadro Europeu Comum de Referência (*QECR*).

Partindo desse quadro organizador de temas por idades e níveis de proficiência, propõe-se nesse manual explicação do que se deve trabalhar em cada área temática. Esses quadros são denominados *Fichas Modulares*. Com cinco descritores, cada ficha modular apresenta: competências, conteúdos gramaticais, campo lexical, exemplos de realizações linguísticas e textos.

Apresentaremos, para conhecimento, a Ficha Modular para a faixa etária de 15 anos ou mais, de nível B2 e campo temático *Vida Escolar*. Para esse nível, as competências previstas são: *Recolher informação pertinente e de acordo com objetivos pré-definidos; Sintetizar informação; Produzir textos fornecendo explicações e argumentos* (Portugal, manual de atividades, 2011, p. 9). No descritor Campo Lexical, indica-se abordar as *áreas curriculares e opções vocacionais; Projectos educativos e profissionais; Profissões; Tipos de formação* (PORTUGAL, manual de atividades, 2011, p. 9).

Essas fichas modulares foram baseadas em uma pesquisa feita com 1885 participantes de dez países. Dentre as características gerais apontadas nessa pesquisa, destacamos o fator familiar para a motivação em aprender o português, a disposição para a aprendizagem e a dificuldade maior na escrita (PORTUGAL, manual de atividades, 2011, p. 4).

De modo organizado, além de conhecer o que se espera alcançar em cada nível, o professor dispõe de propostas de atividades que compõem o manual. Segue a ficha modular para B2 e alunos de 15 anos ou mais:

Figura 16 – Ficha Modular - QuaREPE

TEMA: VIDA ESCOLAR		15 anos ou +		
B2				
Competências	Conteúdos gramaticais	Campo lexical	Exemplo de realizações linguísticas	Textos
Recolher informação pertinente e de acordo com objectivos pré-definidos  Sintetizar informação  Produzir textos fornecendo explicações e argumentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A expressão de tempo: <i>Quando</i> + futuro do conjuntivo</li> <li>- <i>Depois de</i> + infinitivo</li> <li>- Expressão da condição: <i>se</i> + futuro conjuntivo; <i>se</i> + imperfeito do conjuntivo; <i>no caso de</i> + infinitivo; <i>caso</i> + presente conjuntivo.</li> <li>- Futuro do conjuntivo dos verbos regulares e irregulares</li> <li>- Infinitivo pessoal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Áreas curriculares e opções vocacionais</li> <li>Projectos educativos e profissionais</li> <li>Profissões</li> <li>Tipos de formação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando eu terminar os estudos,...</li> <li>- Depois de concluir os estudos no ensino secundário, ...</li> <li>- Se eu conseguir entrar em Medicina,...</li> <li>- Escolhi a área de... porque...</li> <li>- Gostava de ser...</li> <li>- Tenciono fazer um estágio/ curso...</li> <li>- Se eu estivesse em Portugal, preferia viver no Sul.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Testemunhos de estudantes e de profissionais de várias áreas: histórias de vida, entrevistas</li> <li>Folhetos informativos sobre sistemas educativos e ensino superior</li> <li>Artigos de imprensa</li> <li>Textos de sítios da Internet</li> <li>Textos (de rádio, televisão, filmes)</li> </ul>

Fonte: QuaREPE, p. 5.

O *QuaREPE* foi elaborado a partir de perfis variados de aprendizes para atender necessidades e interesses do contexto europeu em geral. A nosso ver, por mais que haja um parâmetro de orientação oficial, como o *QuaREPE*, a complexidade existente no ensino de línguas pode produzir significados inesperados. Esse fato pode ser evidenciado por meio do relato de experiência abordado por duas docentes (ROCHA e GILENO, 2016) ao ensinarem PLE em contexto de não-imersão.

A partir da pergunta *em que medida a situação de imersão pode favorecer o ensino ou a aprendizagem, na articulação entre língua e cultura?*<sup>31</sup>, Rocha e Gileno (2016, p. 375) discutem a experiência de ensinar a língua portuguesa em contexto de imersão e não imersão. Em contexto brasileiro (projeto de *PLE* de uma universidade do interior paulista), o ensino e aprendizagem do português é construído sob aporte intercultural, em que língua e cultura são concebidas como indissociáveis. Os alunos estrangeiros, segundo Rocha e Gileno (2016), se mostram interessados em conhecer mais sobre aspectos culturais da língua-alvo. O mesmo não ocorreu em contexto espanhol. Para Rocha e Gileno (2016, p. 383), *no curso de não imersão, o docente teve que redefinir sua prática e desconstruir uma crença empírica sobre a importância de ensinar língua entrelaçada com cultura, resignificando sua prática e possibilitando a aprendizagem de PLE*<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> Tradução nossa de: en qué medida la situación de inmersión puede favorecer tal enseñanza o aprendizaje, en la articulación entre lengua y cultura?

<sup>32</sup> Tradução nossa de: en el curso de no inmersión, la docente tuvo que redefinir su práctica y desconstruir una

Esse acontecimento permitiu que o professor ampliasse reflexão sobre aspectos do ensino e aprendizagem de línguas a partir dessa experiência no exterior. Nesse sentido, para Rocha e Gileno (2016, p. 383):

[...] a prática reflexiva (SCHÖN, 1998) é justamente a que transforma as ações e a que dá relevância ao processo de ensino e aprendizagem em sua dinamicidade e heterogeneidade didático-pedagógica. Assim, a prática de ser docente necessita se sustentar sobre hábitos que se modifiquem e se reconstruam a partir da dinamicidade e da interação em cada contexto de ensino e aprendizagem autênticos.<sup>33</sup>

Esse relato de experiência nos ajuda a considerar que, para além de teoria e prática, a complexidade do ensino e aprendizagem de línguas abarca variáveis contextuais que podem "perturbar" um aparente e relativo padrão de significados. Esse "perturbar", embora pareça negativo, pode ser muito profícuo, pois compreendemos que é em meio à "turbulência" que soluções podem ser desenvolvidas. Nesse processo, a reflexão construída pode expandir o campo das possibilidades de como lidar com fatores desafiadores. No caso desse professor no exterior, o fato dos alunos não mostrarem interesse em conhecer mais sobre a cultura da língua-alvo fez com que seu planejamento fosse reconstruído a partir da reflexão sobre o seu dizer e fazer pedagógicos. A reflexão foi, a nosso ver, fundamental para realização de mudanças no ensino e aprendizagem.

Inferimos que esses professores puderam lidar com esse desafio de modo reflexivo por ter (re)construído o saber pedagógico ao longo de sua prática como docente. No entanto, para professores em formação como seria esse processo de reflexão? Será que os cursos estão criando espaços colaborativos para que futuros professores possam desenvolver a prática reflexiva? Em relação ao ensino e aprendizagem de *PLE*, considerando que poucas universidades institucionalizaram essa especialidade de ensino, como as práticas reflexivas são construídas? Essas questões, embora não sejam foco desta pesquisa, nos fazem pensar na formação do professor de *PLE* em contexto brasileiro.

Neste capítulo da fundamentação teórica, apresentamos discussões propostas por Freire (1996), Paiva (1996), Grandcolas e Vasseur (1999), Schön (2000), Leffa (2001), Vieira-Abrahão (2001), Galisson (2002), Cadet e Tellier (2007), Mejía et al. (2007), Zeichner (2008), Dutra (2010), Kaneko-Marques (2011), Rocha e Gileno (2016) que apontam a reflexão como processo indispensável na formação de professores e, portanto, a nosso ver, temática altamente relevante para pesquisa e discussão.

---

"creencia" empírica sobre la importancia de enseñar lengua entrelazada a la cultura, resignificando su práctica y posibilitando el aprendizaje de PLE.

<sup>33</sup> Tradução nossa de: la práctica reflexiva (SCHÖN, 1998) es justamente la que transforma las acciones y la que da relevancia al proceso de enseñanza y aprendizaje en su dinamicidad y heterogeneidad didáctico-pedagógica. Así, la práctica de ser docente necesita sostenerse sobre hábitos que se modifiquen y se reconstruyan a partir de la dinamicidad y de la interacción en cada contexto de enseñanza y aprendizaje autênticos.

Levando em consideração que a interação é processo fundamental para o desenvolvimento da reflexão, apresentamos estudos fundamentados na importância do outro na constituição dos sujeitos e na relevância da interação para que esse processo de (re)construção se realize (Vygotsky, 1932; Da Matta, 1986; Rego, 1995; Revuz, 1998; Dornbush, 1998; Charlot, 2005; Bakhtin, 2006; Geraldi, 2010). Nesse sentido, os saberes docentes (Shulman, 1987; Furió, 1994; Borges, 2001, 2002; Tardif e Raymond, 2000; Tardif, 2002; Morin, 2005; Pimenta, 2009; Puentes et al., 2009) adquiridos, construídos, desconstruídos, também podem ser re-significados durante o processo de reflexão, por meio da interação.

Sob perspectiva reflexiva e sociocultural, analisamos a prática dos professores em formação em contexto brasileiro. Por meio da construção de um espaço reflexivo, a interação dos professores em formação com o par mais experiente sobre sua prática docente pôde proporcionar discussão acerca dos saberes que esses professores precisam para operacionalizar o ensino. A análise foi baseada nas etapas a seguir:

Quadro 6 – Etapas de análise

Etapa 1	Analisar perspectivas dos professores em formação antes da prática.	Reflexão antes da ação
Etapa 2	Verificar a prática pedagógica dos professores em formação.	Reflexão-na-ação
Etapa 3	Averiguar significados construídos na interação dos professores com o par mais experiente.	Reflexão-sobre-a ação

Fonte: Próprio autor.

No próximo Capítulo sobre Metodologia, discutiremos aspectos do paradigma qualitativo que fundamenta esta investigação e a pesquisa em Linguística Aplicada. Descreveremos também o contexto do estudo, o perfil dos participantes, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados.

## 2 METODOLOGIA

*Data is facts of the world. (...) Data consists of raw facts and figures. It does not have any meaning until it is processed.*  
Cuesta e Kumar, 2016

Segundo essa epígrafe, os dados são fatos ou eventos do mundo e, apesar de existirem e ocuparem um lugar no tempo-espço, só terão sentido se forem processados. Para Cuesta e Kumar (2016), os dados podem ser de várias formas e são produzidos em grande quantidade e em tempo real. Para esses autores, *a informação aparece quando trabalhamos com esses números* [o que compreendemos como dados] *e podemos encontrar valor e significado* (CUESTA e KUMAR, 2016, p. 9). Nessa perspectiva da área das ciências da computação, após o processamento dos dados, *podemos obter a informação no contexto para dar um significado adequado* (CUESTA e KUMAR, 2016, p. 9). Sob esse viés, *o conhecimento é uma informação com significado. O conhecimento acontece somente quando a experiência e a visão humana são aplicadas aos dados e às informações* (CUESTA e KUMAR, 2016, p. 10). Embora essa discussão esteja no campo da ciência computacional, pode ser considerada igualmente relevante para a nossa área investigativa, pois se assemelha ao trabalho do pesquisador em geral. É por meio dessa *experiência e visão humana* que os dados são processados e significados.

De acordo com autores de nosso campo de pesquisa, dados são materiais empíricos a partir dos quais o pesquisador interpreta o mundo, tornando-o visível (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 28). Aos olhos do pesquisador, um dado pode ter diversos significados, dependendo da perspectiva com a qual é estudada, ou seja, dados e informações processados em um determinado contexto. No tocante a esta pesquisa, os dados foram analisados sob o referencial metodológico de natureza qualitativa de base etnográfica e interpretativista. De acordo com Taylor et al. (2005, p. 3), *a metodologia refere-se à forma como abordamos problemas e procuramos respostas. Nas ciências sociais, o termo aplica-se à forma como a pesquisa é conduzida*<sup>1</sup>. Portanto, neste capítulo, apresentamos como esta pesquisa foi conduzida na jornada pela busca de respostas para o problema delineado.

Antes de discutirmos esse paradigma investigativo, é necessário conhecer o percurso histórico de desenvolvimento desse campo para compreendermos conceitos e metodologias. Levando em consideração o impacto das pesquisas norte-americanas na esfera global, parece-nos de relevância discutir brevemente como a pesquisa qualitativa atuou nesse contexto para conhecermos a complexidade existente na ação de pesquisar.

<sup>1</sup> Tradução nossa de: The term methodology refers to the way in which we approach problems and seek answers. In the social sciences, the term applies to how research is conducted [...] (TAYLOR et al., 2015, p. 3).

## 2.1 PESQUISA QUALITATIVA: PERCURSO E DISCUSSÕES

Em seu livro, Denzin e Lincoln (2005, p. 1) apresentam a perspectiva colonialista, discutida por Smith (1999), que atribui ao termo “pesquisa” a forte relação com o *imperialismo e colonialismo europeu*. Para Smith (1999):

[...] A própria palavra é provavelmente uma das palavras mais sujas no vocabulário do mundo indígena ... Está implicada nos piores excessos do colonialismo "com as maneiras pelas quais "o conhecimento sobre os povos indígenas foi coletado, classificado e depois representado de volta ao Ocidente" (SMITH, 1999 apud DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 1)<sup>2</sup>.

Para Denzin e Lincoln (2005, p. 1), *a pesquisa qualitativa, em muitas, senão em todas as suas formas (observação, participação, entrevista, etnografia), serve como uma metáfora para o conhecimento colonial, para o poder e para a verdade*. Nesse contexto imperialista, a pesquisa se torna uma maneira objetiva de representar o *Outro ao mundo branco*<sup>3</sup> (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 1). Para esses autores, os países colonizadores encontraram nas ciências sociais respaldo teórico para interpretar o “novo mundo” e o sujeito “estranho” que nele habita. Nesse sentido, *este estreito envolvimento com o projeto colonial contribuiu, de forma significativa, para a história longa e angustiada da pesquisa qualitativa* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 1). Esses autores explicam que, de um lado, a Escola de Chicago<sup>4</sup> (de 1920 a 1930) se apoiou na sociologia para ressaltar *a importância do inquérito qualitativo para o estudo da vida humana em grupos* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 1); do outro lado, os trabalhos de Bateson, Malinowski, entre outros *traçaram os contornos do método de trabalho de campo* na antropologia (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 1).

A partir de acontecimentos históricos, como o colonialismo e seus desdobramentos, os conceitos acerca de pesquisa qualitativa se ampliaram de modo que defini-la passou a ser tarefa complexa. No contexto norte-americano, há no mínimo oito períodos históricos<sup>5</sup> que demarcaram concepções sobre a pesquisa qualitativa (DENZIN e LINCOLN, 2005).

<sup>2</sup> Tradução nossa de: Linda Tuhiwai Smith (1999), states that "the term 'research' is inextricably linked to European imperialism and colonialism". She continues, "The word itself is probably one of the dirtiest words in the indigenous world's vocabulary... It is implicated in the worst excesses of colonialism" with the ways in which "knowledge about indigenous peoples was collected, classified, and then represented back to the West" (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 1).

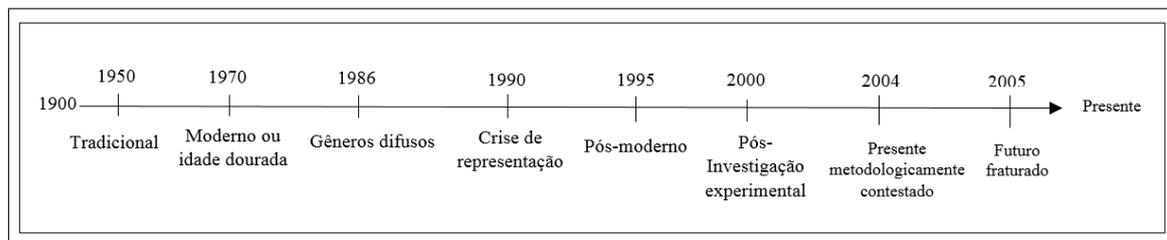
<sup>3</sup> Tradução nossa de: Sadly, qualitative research, in many if not all of its forms (observation, participation, interviewing, ethnography), serves as a metaphor for colonial knowledge, for power, and for truth. The metaphor works this way. Research, quantitative and qualitative, is scientific. Research provides the foundation for reports about and Representations of "the Other." In the colonial context, research becomes an objective way of representing the dark-skinned Other to the white world.

<sup>4</sup> De acordo com Taylor et al. (2015), a Escola de Chicago teve um papel importante no desenvolvimento dos métodos qualitativos etnográficos a partir de trabalhos de observação da vida urbana norte-americana.

<sup>5</sup> Tradução nossa de: In North America, qualitative research operates in a complex historical field that crosscuts at least eight historical moments [...]. These moments overlap and simultaneously operate in the present. We define them as the traditional (1900-1950); modernist, or golden age (1950-1970); blurred genres (1970-1986); the crisis of representation (1986-1990); the postmodern, a period of experimental and new ethnographies (1990-1995); post experimental inquiry (1995-2000); the methodologically contested present (2000-2004); and the fractured future, which is now (2005-) (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 2).

Com base nos apontamentos realizados por Denzin e Lincoln (2005), elaboramos a linha cronológica desses momentos históricos a seguir:

Figura 17 – Períodos históricos da pesquisa qualitativa no contexto norte-americano baseados em Denzin e Lincoln (2005)



Fonte: Próprio autor.

De acordo com Denzin e Lincoln (2005, p. 15-16), no período tradicional, de 1900 até a Segunda Guerra Mundial, os cientistas se preocupavam *em oferecer interpretações válidas, confiáveis e objetivas em seus escritos*, assim como ocorria na pesquisa quantitativa, em que a ênfase estava na *medição e análise de relações causais entre variáveis e não processos* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 11). Esse pensamento positivista ainda exercia forte influência no modo de fazer pesquisa qualitativa nesse período. Nessa fase, o investigador viajava para terras distantes com intuito de descrever a vida de outros povos do “novo mundo”. Dessa prática surgiu o Mito do Etnógrafo Solitário (ROSALDO, 2000), originando a Etnografia Clássica. Denzin e Lincoln (2005, p. 16) apontam como legado desse período a compreensão de que o romance e as ciências sociais *são sistemas de discursos distintos*. Essa assertiva foi necessária para separar o real do ficcional, já que o objetivismo da pesquisa estava sendo questionado. Para esses autores, nesse mesmo período, *a escola de Chicago, com ênfase em materiais etnográficos, buscou desenvolver uma metodologia interpretativa que manteve a centralidade da abordagem da história de vida narrada* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 16)<sup>6</sup>.

No período denominado moderno ou idade dourada, *o realismo social, o naturalismo e as etnografias das cenas da vida ainda são valorizados*<sup>7</sup> (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 16). Nesse contexto, segundo esses autores, o etnógrafo e o participante sociólogo se engajaram em pesquisas sobre os processos sociais tanto em sala de aula quanto na sociedade em relação a dois aspectos: desvios e controle social. Para esses autores, foi por meio da pesquisa qualitativa que a nova geração de estudantes deu voz a uma parte da sociedade que estava à margem do foco de investigação, até aquele momento. De acordo com Denzin e Lincoln (2005), foi um momento de

<sup>6</sup> Tradução nossa de: The legacies of this first period begin at the end of the 19th century, when the novel and the social sciences had become distinguished as separate systems of discourse (Clough, 1998, pp, 21-22). However, the Chicago school, with its emphasis to ethnographic materials, sought to develop an interpretative methodology that maintained the centrality of the narrated life history approach (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 16).

<sup>7</sup> Tradução nossa de: The modernist phase, or second moment, builds on the canonical Works from the traditional period. Social realism, naturalism, and slice-of-life ethnographies are still valued (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 16).

euforia criativa<sup>8</sup>.

A fase *blurred genre* ou gêneros difusos<sup>9</sup> foi marcada pelo fim da Guerra do Vietnã que abalou a sociedade norte-americana e o mundo. Nesse contexto, a pesquisa qualitativa abarcou múltiplas teorias, métodos e estratégias. De acordo com Geertz (1983), há no *blurred genre*:

[...] inquéritos filosóficos que se parecem com críticas literárias [...], discussões científicas que parecem belles lettres morceaux [...], fantasias barrocas apresentadas como observações empíricas [...], histórias que consistem em equações e tabelas ou testemunhos de tribunais [...], documentários que se leem como verdadeiras confissões [...], parábolas posando como etnografias [...] (GEERTZ, 1983, p. 20)<sup>10</sup>.

Nessa profusão de leituras e análises oriundas de múltiplas fontes, Geertz (1983) aponta que, para além da visão hermética sobre os fatos, *nos vemos cada vez mais cercados por um campo vasto e quase contínuo de obras diversas e intencionalmente construídas que podemos encomendar de forma prática, relacional e como nosso propósito nos leva*<sup>11</sup> (GEERTZ, 1983, p. 20-21). Esse autor complementa discutindo que essa pluralidade não significa falta de convenção de interpretação. Ao contrário, há muitas teorias *para acomodar uma situação ao mesmo tempo fluida, plural, não centrada e indiscriminadamente desordenada* (GEERTZ, 1983, p. 20-21).

O período chamado Crise de Representações foi marcado por profunda ruptura na metade da década de 1980 (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 18). Nos trabalhos produzidos nessa fase, incluindo de Geertz (1988), Clifford (1988), entre outros, havia propostas de reflexão acerca de conceitos como *gênero, classe e raça* (DENZIN e LINCOLN, 1983). Para esses autores, nessa fase:

A erosão das normas clássicas na antropologia (objetivismo, cumplicidade com o colonialismo, vida social estruturada por rituais e costumes fixos, etnografias como monumentos de uma cultura) foi completa [...]. A teoria crítica, a teoria feminista e as epistemologias das cores agora competem pela atenção nesta arena. Questões como validade, confiabilidade e objetividade, anteriormente conceituadas, estavam mais uma vez sendo problematizadas [...] (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 18)<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Baseado no trecho: The modernist ethnographer and sociological participant observer attempted rigorous qualitative studies of important social processes, including deviance and social control in the classroom and society. This was a moment of creative ferment (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 16).

<sup>9</sup> Blurred genre foi traduzido por “gêneros difusos” pela pesquisadora Aires (2011).

<sup>10</sup> Tradução nossa de: It is philosophical inquiries looking like literary criticism [...], scientific discussions looking like belles lettres morceaux [...], baroque fantasies presented as deadpan empirical observation [...], histories that consist of equations and tables or law court testimony [...], documentaries that read like true confessions [...], parables posing as ethnographies [...] (GEERTZ, 1983, p. 20).

<sup>11</sup> Tradução nossa de: [...] we more and more see ourselves surrounded by a vast, almost continuous field of variously intended and diversely constructed works we can order only practically, relationally, and as our purpose prompt us. It is not that we no longer have conventions of interpretation, we have more than ever, built – often enough jerry-built - to accommodate a situation at once fluid, plural, uncentered, and ineradicably untidy (GEERTZ, 1983, p. 20-21).

Para Denzin e Lincoln (2005, p. 19), *uma tripla crise de representação, legitimação e práxis confronta os pesquisadores qualitativos nas disciplinas humanas*. A primeira crise questionou o fato de que os pesquisadores qualitativos não podiam se ater diretamente e, somente, na experiência vivida e transfigurá-la em texto escrito. Para esses autores, a problemática estava na *ligação direta entre experiência e texto*<sup>13</sup> (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 19). Esse fato produziu questionamentos no tocante à avaliação e à interpretação da pesquisa qualitativa, o que inclui a validade e a confiabilidade<sup>14</sup>, configurando-se como segunda crise da legitimação. A terceira foi um desdobramento dessas duas crises e questionou o seguinte fato: *É possível efetuar mudanças no mundo se a sociedade for somente e sempre um texto?*<sup>15</sup>

No período seguinte, pós-moderno, houve tentativa de compreender essas crises fornecendo novos caminhos para que a etnografia fosse explorada. Dentre os novos aspectos, Denzin e Lincoln (2005) destacam mais participação e ação do investigador na pesquisa qualitativa, afastando o papel do observador distante/indiferente. Nesse sentido, *a busca de grandes narrativas estava sendo substituída por algo mais local, em pequena escala, adaptadas a problemas específicos e situações específicas* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 20)<sup>16</sup>.

Sob esse mesmo fio condutor, a fase pós-experimental foi marcada com a publicação de uma série intitulada *Ethnographic Alternatives*, pela *AltaMira Press*, cujos editores foram Carolyn Ellis e Arthur Bohner. Nessa série, foram *apresentadas formas experimentais de escrita qualitativa que dissolveram as fronteiras entre as ciências sociais e humanidades* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 20)<sup>17</sup>. Dentre essas formas experimentais, esses autores destacam as *representações literárias, poéticas, autobiográficas, críticas, visuais, performativas* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 20)<sup>18</sup>.

<sup>12</sup> Tradução nossa de: The erosion of classic norms in anthropology (objectivism, complicity with colonialism, social life structured by fixed rituals and customs, ethnographies as monuments to a culture) was complete [...]. Critical theory, feminist theory, and epistemologies of color now competed for attention in this arena. Issues such as validity, reliability and objectivity, previously believed settled, were once more problematic [...] (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 18).

<sup>13</sup> Tradução nossa de: The first is that qualitative researchers can no longer directly capture lived experience. Such experience, it is argued, is created in the social text written by researcher. This is the representational crisis. It confronts the inescapable problem of representation, but does so within a framework that makes the direct link between experience and text problematic (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 19).

<sup>14</sup> Dentre as conceituações existentes, incluímos a proposta por Joppe (2000 apud GOLAFSHANI, 2003, p. 598), um instrumento de pesquisa é considerado confiável se os resultados obtidos podem ser reproduzidos em condições similares. Nessa perspectiva, confiabilidade se refere a reaplicabilidade dos resultados de pesquisa. Para esse mesmo autor, validade é o aspecto que define se a pesquisa realizou o que de fato se propôs a realizar, ou seja, se mediu o que se propôs a medir (JOPPE, 2000 apud GOLAFSHANI, 2003, p. 599).

<sup>15</sup> Tradução nossa baseada em: The first two crises shape the third, which asks, Is it possible to effect change in the world if society is only and always a text? (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 20).

<sup>16</sup> Tradução nossa baseada em: The concept of the aloof observer was abandoned. More action, participatory, and activist-oriented research was on the horizon. The search for grand narratives was being replaced by more local, small-scale theories fitted to specific problems and specific situations (DENZIN e LINCOLN, 2011, p. 20).

<sup>17</sup> Tradução nossa de: *Ethnographic Alternatives* publishes experimental forms of qualitative writing that blur the boundaries between social sciences and humanities (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 20).

<sup>18</sup> Tradução nossa de: Some volumes in the series... experiment with novel forms of expressing lived experience, including literary, poetic, autobiographical, multivoiced, conversational, critical, visual, performative and co-constructed representations (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 20).

Nesse mesmo período, foram publicados *Qualitative Inquiry* e *Qualitative Research* que inauguraram a fase denominada, por Denzin e Lincoln (2005), *Presente metodologicamente contestado*. De acordo com esses autores, essa fase foi marcada por conflito e grande tensão na área.

O último período, que se iniciou em 2005 e continua até os dias atuais, ainda é caracterizado pela tensão metodológica no campo das pesquisas qualitativas. Cada período apresentado não foi ultrapassado. Ao contrário, todos convivem ao mesmo tempo. Dentre as consequências dessa tensão, apontamos dois aspectos apresentados por Denzin e Lincoln (2005) que caracterizam esse futuro fraturado:

[...] uma multiplicidade de escolhas agora caracteriza o campo da pesquisa qualitativa. Os pesquisadores nunca tiveram antes tantos paradigmas de estratégias de pesquisa e métodos de análise para recorrer e utilizar. Em terceiro lugar, estamos em um momento de descoberta e redescoberta, já que novas formas de olhar, interpretar, argumentar e escrever são debatidas e discutidas. (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 20)

Esse breve histórico apresentado por esses autores demonstra que a pesquisa qualitativa ainda se encontra em processo de (re)construção. Aliás, a nosso ver, como todo paradigma investigativo, está longe de alcançar a completude. No entanto, a partir dessa discussão podemos compreender o quão complexo é o trabalho que envolve o pesquisador e multifacetado o contexto de onde os dados provêm. Apesar dessa complexidade, esses autores definem a pesquisa qualitativa como *um campo de investigação por direito próprio. Ele atravessa disciplinas, campos e assuntos. Uma família complexa e interligada de termos, conceitos e premissas circunscreve o termo pesquisa qualitativa* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 2). No entanto, esses autores também alertam para o fato de que:

Qualquer definição de pesquisa qualitativa deve ser feita em um complexo campo histórico. Pesquisa qualitativa significa coisas diferentes em cada um desses momentos. No entanto, uma definição genérica inicial pode ser oferecida: a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravação e memorandos de si mesmo. Neste nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista interpretativa para o mundo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam as coisas em suas configurações naturais, tentando encontrar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes trazem (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 3)<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Tradução nossa de: Any definition of qualitative research must work within this complex historical field. Qualitative research means different things in each of these moments. Nonetheless, an initial, generic definition can be offered: qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recording,

Nesse sentido, podemos considerar como uma das primeiras características de todo pesquisador a ação de observar. Ele observa o mundo ao seu redor. Vê/sente/percebe/interpreta os dados com os quais esse mundo é/está sendo (re)construído. Esse ambiente natural é outra característica fundamental para que um pesquisador atue na investigação qualitativa como descrito nesse excerto: *Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam as coisas em suas configurações naturais* (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 3).

Para complementar essa ideia, incluímos a definição proposta por Bateson (1987, p. 13) sobre o cientista:

[...] um explorador nunca pode saber o que está explorando até que tenha sido explorado. Ele não carrega nenhum *Baedeker* no bolso, nenhum guia que lhe dirá quais as igrejas que deve visitar ou em que hotéis ele deve ficar. Ele tem apenas o folclore ambíguo de outros que passaram por esse caminho. Sem dúvida, os níveis mais profundos da mente orientam o cientista ou o artista para experiências e pensamentos relevantes para aqueles problemas que de alguma forma são dele, e essa orientação parece operar muito antes que o cientista tenha algum conhecimento consciente de seus objetivos. Mas como isso acontece, nós não sabemos (BATESON, 1987, p. 13)<sup>20</sup>

Assim como esse cientista, o pesquisador qualitativo também não carrega nenhum *Baedeker*<sup>21</sup> com ele, nenhuma rota pré-definida sobre o objeto a ser explorado. É durante o processo de exploração que os significados são produzidos.

Para resumir esta discussão, discorreremos sobre os oito apontamentos que Taylor et al. (2005) realizaram acerca da pesquisa qualitativa. Para melhor compreender esses apontamentos, elaboramos o quadro a seguir onde constam a versão original em inglês e a tradução correspondente realizada por nós.

Quadro 7 – Oito apontamentos sobre pesquisa qualitativa realizados por Taylor et al. (2005, p. 7-11)

1. Qualitative researchers are concerned with the meaning people attach to things in their lives.	Os pesquisadores qualitativos estão interessados com o significado que as pessoas atribuem às coisas em suas vidas.
2. Qualitative research is inductive.	A Pesquisa Qualitativa é indutiva.

Continua na seguinte página.

and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretative naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 3).

<sup>20</sup> Tradução nossa de: In the nature of the case, an explorer can never know what he is exploring until it has been explored. He carries no *Baedeker* in his pocket, no guidebook which will tell him which churches he should visit or at which hotels he should stay. He has only the ambiguous folklore of others who have passed that way. No doubt deeper levels of the mind guide the scientist or the artist toward experiences and thoughts which are relevant to those problems which are somehow his, and this guidance seems to operate long before the scientist has any conscious knowledge of his goals. But how this happens we do not know (BATESON, 1987, p. 13).

<sup>21</sup> Refere-se a uma série de guias de viagem que comporta o nome de seu editor alemão Karl Baedeker.

3. In qualitative methodology, the researcher looks at settings and people holistically; people, settings, or groups are not reduced to variables, but are viewed as a whole.	Na metodologia qualitativa, o pesquisador analisa os contextos e as pessoas de forma holística; pessoas, contextos ou grupos não são reduzidos a variáveis, mas são vistos como um todo.
4. Qualitative researchers are concerned with how people think and act in their everyday lives. Qualitative research has been described as naturalistic (Lincoln & Guba, 1985).	Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com a forma como as pessoas pensam e atuam em suas vidas diárias. A pesquisa qualitativa é descrita como naturalista (Lincoln & Guba, 1985).
5. For the qualitative researcher, all perspectives are worthy of study.	Para o pesquisador qualitativo, todas as perspectivas são dignas de estudo.
6. Qualitative researchers emphasize the meaningfulness of their research.	Os pesquisadores qualitativos enfatizam a significância de suas pesquisas.
7. For the qualitative researcher, there is something to be learned in all settings and groups.	Para o pesquisador qualitativo, há algo a ser aprendido em todos os contextos e grupos.
8. Qualitative research is a craft (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).	A pesquisa qualitativa é uma arte (Miles, Huberman & Saldaña, 2014).
<b>Fonte: Taylor (2005, p. 7-11)</b>	<b>Tradução nossa</b>

Fonte: Próprio autor.

Com base nesses oito apontamentos, verifica-se que o pesquisador qualitativo se preocupa com o significado que as pessoas atribuem ao que fazem em suas vidas (item 1) e suas ações são analisadas em um ambiente natural (item 4), da sua rotina diária. A relação entre pesquisador e pesquisado é, portanto, construída naturalmente. Desse modo, a pesquisa qualitativa concebe as pessoas, os contextos de forma holística (item 3), levando em consideração o todo. Nesse sentido, não só a perspectiva do pesquisador é considerada, mas outras perspectivas também são igualmente importantes para que o significado seja construído (item 5). Desse modo, para o professor é importante ouvir o aluno, assim como para o psicanalista é crucial ouvir o paranoico (TAYLOR et al., 2005). Nesse processo investigativo, a ênfase está na significância/significado da pesquisa (item 6) que é realizada de maneira sistemática. Nessa busca, o pesquisador aprende algo sobre os dados que processou e nenhum deles é insignificante, já que, por mais semelhantes que possam ser, serão sempre únicos (item 7). Embora a pesquisa qualitativa seja indutiva (item 2), ela é embasada teoricamente, o que possibilita a elaboração de conceitos, compreensões sobre os dados a partir de um padrão de significados. Finalizando, o pesquisador qualitativo é um artesão, no sentido de que os métodos são os subordinados, mas nunca o investigador é subordinado aos procedimentos ou às técnicas (item 8).

A partir da breve discussão acerca dos períodos históricos e conflituosos que a pesquisa qualitativa enfrentou, bem como suas definições, constatamos a existência de múltiplos procedimentos ou métodos para a coleta de dados. Em vista dessa multiplicidade, selecionamos aqueles relacionados com a pesquisa, incluindo: entrevista, diário e pesquisa documental. A entrevista

foi realizada durante as interações do par mais experiente com os professores em formação. No diário de pesquisa, registramos as observações da prática. Por levarmos em consideração relatório dos professores em formação, questionário utilizado pelo professor da disciplina optativa de PLE e formulário de inscrição dos alunos estrangeiros, parte da pesquisa configura-se como documental. Embora a autobiografia e o estudo de caso não sejam métodos selecionados para esta pesquisa, decidimos discorrer brevemente sobre eles pelo impacto causado pelo método autobiografia na pesquisa qualitativa e teor significativo do estudo de caso realizado por Goode (1994).

### 2.1.1 Métodos da pesquisa qualitativa

De acordo com Taylor et al. (2005, p. 4), *a observação descritiva, as entrevistas entre outros métodos qualitativos são tão antigas quanto a história registrada [...] suas origens podem ser atribuídas a historiadores, viajantes e escritores que vão do Heródoto grego a Marco Polo*. No entanto, só apenas no século XX esses métodos tornaram-se cientificamente reconhecidos.

De acordo com Benny e Hughes (1970 apud Taylor et al., 2005 p. 102), *a entrevista é a ferramenta de escavação favorita dos pesquisadores sociais*. Ao contrário das entrevistas estruturais (dentre outras características, incluímos perguntas e respostas fechadas), na pesquisa qualitativa, as entrevistas *são flexíveis e dinâmicas* (TAYLOR et al., 2005, p. 102) e, geralmente, acontecem presencialmente, *entre o pesquisador e os informantes voltados para a compreensão das perspectivas dos informantes em suas vidas, experiências ou situações expressas em suas próprias palavras* (TAYLOR et al., 2005, p. 102). Para Taylor et al. (2005), a entrevista qualitativa é considerada não-direcionada, não-estruturada, não-padronizada e aberta. Esses autores optaram por denominá-la entrevista aprofundada como método da pesquisa qualitativa.<sup>22</sup>

Sob essa perspectiva, esses autores apontam três tipos de entrevistas qualitativas: história de vida; entrevista como aprendizado de eventos diretamente não-observáveis; e entrevista para produção de imagem sobre pessoas e situações (TAYLOR et al., 2005). No primeiro tipo, na história de vida, o pesquisador tenta apreender experiências das pessoas, relatadas por meio de suas próprias palavras. Esse método tem sido utilizado nas ciências sociais e foi um dos trabalhos proeminentes da Escola de Chicago nas décadas de 1930 a 1940 (TAYLOR et al., TAYLOR; BOGDAN; DEVAULT). No segundo tipo, os eventos que o pesquisador não consegue apreender diretamente são investigados nas entrevistas, ou seja, *as pessoas entrevistadas são informantes [...]. Eles atuam como observadores [...] para o pesquisador. O papel de tais informantes não é simplesmente revelar seus próprios pontos de vista, mas descrever o que aconteceu e como os outros o viram* (TAYLOR et al., 2005, p. 104). O último tipo de entrevista é aplicado com um número grande de pessoas a fim de se estabelecer *uma imagem de uma variedade de configurações, situações ou pessoas* em um período curto de tempo (TAYLOR et al., 2005, p. 104). Taylor

<sup>22</sup> Baseado em: Qualitative interviewing has been referred to as nondirective, unstructured, nonstandardized, and open-ended interviewing. We use the phrase in-depth interviewing to refer to this qualitative research method (TAYLOR et al., 2005, p. 102).

et al. (2005) apontam que, embora haja tipos de entrevistas, seu funcionamento é basicamente igual entre eles: *em cada caso, os entrevistadores tentam estabelecer um relacionamento com os informantes e desenvolver uma compreensão detalhada de suas experiências e perspectivas* (TAYLOR et al., 2005, p. 104). Esses autores informam também que a gravação das entrevistas é muito útil para o pesquisador, já que registra completamente as palavras ditas.

Aplicada com frequência nas ciências sociais e nas pesquisas aplicadas, a entrevista em grupo ou grupo focal (TAYLOR et al., 2005) passa a ter destaque nas investigações. Nesse método, *os entrevistadores reúnem grupos de pessoas para falar sobre suas perspectivas e experiências em discussões abertas* (TAYLOR et al., 2005, p. 131). Para Rubin e Rubin (1995, p. 140 apud TAYLOR et al., 2005, p. 132), em um grupo focal, *o objetivo é desencadear/provocar uma interação em que as pessoas possam sugerir dimensões e nuances do problema original sobre as quais a pessoa sozinha não teria pensado. Às vezes, uma compreensão totalmente diferente de um problema surge da discussão em grupo.*<sup>23</sup>

Como método "inovador", a autobiografia surgiu na década de 1990 e impactou a pesquisa qualitativa (TAYLOR et al., 2005):

Na década de 1990, surgiu um novo gênero de relatórios qualitativos, encorajados pelas teorias feministas e pós-modernas, nos quais os pesquisadores qualitativos escreveram sobre suas experiências pessoais não apenas como pesquisadores, mas como temas centrais de seus estudos. O uso da experiência pessoal como informação de base para estudos é provavelmente tão antigo quanto a pesquisa qualitativa em si. O que distinguia esta nova forma de escrita etnográfica é que o pesquisador ou autor ocupa o centro do palco no estudo relatado (TAYLOR et al., 2005, p. 140).<sup>24</sup>

Em relação ao novo gênero, esses autores exemplificam com trabalhos de Carolyn Ellis (1991, 1995, 2004, 2008), entre outros, que relata seu relacionamento amoroso com Gene Weinstein sob uma *narrativa direta, honesta e íntima* (TAYLOR et al., 2005, p. 140). Embora esse gênero, nessa época, ainda não correspondesse profundamente aos aspectos qualitativos para uma análise teórica, o trabalho de Ellis (1995) despertou o interesse dos leitores em relação à experiência de amar e perder um amor (TAYLOR et al., 2005).

Dentre outros métodos discutidos por Taylor et al. (2005), apontamos também o estudo de caso. Esses autores explicam o funcionamento desse método por meio do trabalho impactante realizado por David Goode (1994). Esse estudo de caso se refere a duas crianças (Christine e Bianca) que nasceram sem poder falar, cegas e intelectualmente incapacitadas. Essas condições

<sup>23</sup> Tradução nossa de: In focus groups, the goal is to let people trigger one another, suggesting dimensions and nuances of the original problem that any one individual might not have thought of. Sometimes a totally different understanding of a problem emerges from the group discussion (RUBIN E RUBIN, 1995, p. 140 apud TAYLOR et al., 2005, p. 132).

<sup>24</sup> Tradução nossa de: In the 1990s, a new genre of qualitative reporting, encouraged by feminist and postmodern theories, emerged in which qualitative researchers wrote about their personal experiences not merely as researchers but as central subjects of their studies. The use of personal experience as background information for studies is probably as old as qualitative research itself. What distinguished this new form of ethnographic writing is that the researcher or author occupies center stage in the study being reported (TAYLOR et al., 2005, p. 140).

foram consequências da infecção por sarampo no período da epidemia de rubéola que atingiu a Alemanha na década de 1960 (TAYLOR et al., 2005). Goode (1994) tinha como objetivo apresentar a interpretação da construção de mundo social de Christine, na época com nove anos e vivendo em uma instituição especializada; e interpretação da comunicação de Bianca com seus pais, na época com treze anos e vivendo com eles desde seu nascimento (TAYLOR et al., 2005). Goode (1994) utilizou várias técnicas que não remetessem à palavra (por exemplo, tocar violão, dançar, imitar, entre outros) para compreender o que essas duas crianças conheciam do mundo (TAYLOR et al., 2005). A partir de observações intensas, gravações em áudio e em vídeo e outras técnicas, Goode (1994) constatou que há comunicação, *mas apenas como produto do envolvimento das pessoas em uma interação intensa e de longo prazo* (TAYLOR et al., 2005, p. 143). Para Taylor et al. (2005):

Goode nos ajuda a entender que só porque alguém não pode falar não significa que essa pessoa não tem nada a dizer, ou que, porque alguém não pode falar e é referido como surdo, cego e profundamente incapacitado, essa pessoa não é um ser humano social. Goode tinha mais para nos ensinar sobre crianças da síndrome da rubéola. Houve lições aqui sobre o trabalho de pesquisa qualitativa. Goode nos ensinou a pensar profundamente sobre a condição humana que precisamos para observá-la de perto. Precisamos ir a lugares onde as pessoas não levam a imaginação sociológica, lutando contra a tentação de se retirar para um terreno mais seguro. Nós temos que coletar dados de forma rigorosa e criativa e estar abertos para permitir que ele dê forma ao nosso pensamento. Os pesquisadores qualitativos estão no seu melhor quando produzem trabalho etnográfico provocativo e inovador como Goode o fez. O trabalho de Goode foi um apelo para que outros experimentassem novas abordagens para a compreensão (TAYLOR et al., 2005, p. 143-144).<sup>25</sup>

Por meio dessa breve discussão sobre o método estudo de caso, podemos verificar o trabalho complexo do pesquisador qualitativo ou do cientista de Bateson (1987): sem nenhum guia de viagem ou hipótese a ser testada, o pesquisador/cientista vai construindo significados durante o trabalho de campo.

A pesquisa documental é um método também utilizado no paradigma qualitativo. De acordo com Kridel (2017), *Documentary research* se tornou sinônimo de *Archival research* na literatura da área. De acordo com Godoy (1995, p. 21), *os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial*. Os documentos podem ser de diversas formas incluindo *materiais escritos, as estatísticas e os elementos iconográficos* (GODOY, 1995, p. 22). Esses materiais

<sup>25</sup> Tradução nossa de: Goode helps us to understand that just because someone cannot talk does not mean that person has nothing to say, or that, because someone cannot speak and is referred to as deaf, blind, and profoundly retarded, that person is not a social human being. Goode had more to teach us about than rubella syndrome children. There were lessons here about the craft of qualitative research. Goode taught us that to think deeply about the human condition we need to observe it up close, firsthand. We need to go to places where people have not carried the sociological imagination, fighting the temptation to retreat to safer ground. We have to rigorously and creatively collect data and be open to letting it shape our thinking. Qualitative researchers are at their best when they produce provocative and groundbreaking ethnographic work like Goode did. Goode's work was a call for others to experiment with new approaches to understanding (TAYLOR et al., 2005, p. 143-144).

podem ser classificados como *primários quando produzido por pessoas que vivenciaram diretamente o evento que está sendo estudado ou secundários quando coletados por pessoas que não estavam presentes por ocasião de sua ocorrência* (GODOY, 1995, p. 22). Essa autora cita como exemplo de pesquisa documental uma análise de propagandas de brinquedos no período de 1960 a 1990. A fonte de dados pode ser tanto revista quanto as propagandas de televisão.

Outro método de natureza qualitativa, usado nesta pesquisa, é o diário de campo. Esse método é definido como *um conjunto complexo de práticas de escrita, cujas funções e status são múltiplos* (WEBER, 2009, p. 158). Para complementar essa definição, apresentamos o excerto a seguir:

Uma parte expressiva do ofício do etnógrafo reside na construção do diário de campo. Esse é um instrumento que o pesquisador se dedica a produzir dia após dia ao longo de toda a experiência etnográfica. É uma técnica que tem por base o exercício da observação direta dos comportamentos culturais de um grupo social, método que se caracteriza por uma investigação singular que teve Bronislaw Malinowski como pioneiro e que perdura na obra de um Marcel Maget, caracterizada pela presença de longa duração de um pesquisador-observador convivendo com a sociedade que ele estuda (WEBER, 2009, p. 157-158).

Com base nesse excerto, informamos que a atuação do pesquisador, da presente investigação, foi registrar em seu diário as observações diretas das ações dos professores em formação durante a prática pedagógica, para reflexão e significação desse processo. Com relação a esse método, Malinowski (2002), vivendo junto com tribos indígenas, afirma a importância do ato de observar na pesquisa etnográfica. Para esse antropólogo, *se todas as conclusões se basearem exclusivamente nas declarações dos informantes ou forem deduzidas dos documentos objetivos, será impossível complementá-las com dados efetivamente observados sobre o comportamento real*<sup>26</sup> (MALINOWSKI, 2002, p. 14). Nessa perspectiva, reconhecemos a importância de triangulação dos dados, pois, *há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser coletados através de interrogatórios ou com a análise de documentos, mas devem ser observados em sua realidade plena*<sup>27</sup> (MALINOWSKI, 2002, p. 14). Nesse sentido, registramos também os dados em diário, por meio de observação direta de aulas ministradas pelos professores em formação.

Esta breve discussão sobre métodos da pesquisa qualitativa (a entrevista, o grupo focal, a autobiografia, o estudo de caso, a pesquisa documental e o diário) não esgota a multiplicidade existente na área. No entanto, nos ajuda a compor um pequeno quadro das possibilidades de pesquisa em nosso campo investigativo. A partir dessa reflexão, podemos inserir nossa pesquisa

<sup>26</sup> Tradução nossa de: If all the conclusions are solely based on the statements of informants, or deduced from objective documents, it is of course impossible to supplement them in actually observed data of real behaviour (MALINOWSKI, 1978, p. 14).

<sup>27</sup> Tradução nossa de: In other words, there is a series of phenomena of great importance which cannot possibly be recorded by questioning or computing documents, but have to be observed in their full actuality (MALINOWSKI, 1978, p. 14).

no paradigma qualitativo, pois realizamos investigação em ambiente natural (sala de aula), levando em consideração a rotina diária dos professores e sem portarmos nenhum *Baedeker* em nossos bolsos. Não procuramos testar hipótese, mas construir significados sobre saberes docentes operacionalizados por professores no ensino, a partir de suas experiências na sala de aula de PLE. No que se refere à base etnográfica, Moita Lopes (1996, p. 88) a define como *uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professor e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas*. Nesse sentido, no caso específico desta pesquisa, o pesquisador participou dessa vida diária dos professores em formação em sua ação no ensino e aprendizagem de PLE em contexto brasileiro.

Uma vez definido o paradigma qualitativo que orientou esta investigação, discorreremos brevemente sobre a pesquisa em nosso campo científico: Linguística Aplicada.

## 2.2 A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA

Assim como ocorreu com a definição multifacetada da pesquisa qualitativa ao longo da história, a Linguística Aplicada (LA) também teve várias interpretações. Dentre essas conceituações, incluímos a LA como sinônimo de estudo de ensino e aprendizagem de línguas (CELANI, 1992) e como área de *consumo e não de produção de teorias* (CELANI, 1992, p. 18), ou seja, como aplicação teórica da Linguística. Por um período de tempo, a LA não foi considerada um campo científico próprio, mas subordinado à Linguística.

Para Celani (1992), a LA é uma área independente e de caráter humanista, por seus pesquisadores: *[...] estarem diretamente empenhados na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem [...]* (CELANI, 1992, p. 21). Para Moita Lopes (1996, p. 19), a LA está fundamentada nas Ciências Sociais, cujo objeto de investigação, a linguagem, é estudado sob perspectiva processual. Segundo Almeida Filho (1991, p. 10), os pesquisadores na LA partem de *problemas ou questões de uso da linguagem* no dia a dia e procuram soluções que possam *explicar e otimizar as relações humanas através do uso da linguagem*.

Mesmo com discussões acerca de problemas de uso da linguagem, Kumaravadivelu (2006) discute o papel da LA na era globalizada, alertando para a importância de ressignificá-la. Para esse estudioso:

Apesar de toda ênfase nos problemas do “mundo real” e nos problemas cotidianos” relacionados com a linguagem, a LA como campo é ainda informada quase que exclusivamente por questões de base linguística, referentes à política e ao planejamento da língua inglesa, ao ensino e à aprendizagem de inglês como segunda ou língua estrangeira (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 136).

Levando em consideração esse panorama, para Kumaravadivelu (2006, p. 148), *a LA deve se submeter a uma transformação disciplinar*, incluindo: *transformação de derivante para*

*autônoma, de moderna para pós-moderna e de colonial para pós-colonial.* Em relação à transformação de derivante para autônoma, esse autor informa que mesmo que a LA tenha ampliado seu escopo de investigação, *ainda permanece limitado e limitador em seu propósito. [...] o campo continua a ignorar a proposição fundamental de que a investigação em LA deve ser intercultural, interlinguística e interdisciplinar* (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139). Para ele, talvez, a LA não tenha se “libertado” completamente das influências positivistas do período moderno e por isso a necessidade da segunda transformação. Da homogeneidade para a heterogeneidade, da padronização para a diversificação, do cultural para o intercultural, da racionalidade para a criticidade podem ser algumas das mudanças necessárias para atuação da LA na pós-modernidade. Sob a perspectiva de ideologia<sup>28</sup> crítica, Kumaravadivelu (2006, p. 143) esclarece que a LA deve se posicionar criticamente levando em consideração as relações de dominação existentes como, por exemplo, *entre o centro marginalizador e a periferia marginalizada*. Essa necessidade de mudança vai ao encontro da terceira transformação: de colonial para pós-colonial. De acordo com Kumaravadivelu (2006) a LA não está isenta de influências hegemônicas, de interesses políticos e econômicos e por isso a necessidade de ser crítica. Para esse autor, *o objetivo da pesquisa em LA que é informado pelas filosofias pós-modernas e pós-coloniais não está em busca de leis, deve antes estar em busca do significado* (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 146).

A nosso ver, essa busca por significados não pode ocorrer de maneira comportamentalizada. A interação entre os campos do saber é primordial para o alcance real do objetivo e para construção de sentidos. De acordo com Cavalcanti (1986), a interação tem um papel fundamental em pesquisas na LA, seja face a face ou mediada por materiais (textos, instrumentos, entre outros). Nessa perspectiva, podemos situar esta investigação na área da LA, pois a interação entre o par mais experiente com professores em formação e entre eles mesmos é parte imprescindível para construção de significados sobre saberes docentes no ensino de *PLE*.

Levando em consideração que ainda não há parâmetros de orientação para o ensino de *PLE* no Brasil, a nossa inquietação inicial parte na busca por compreender acerca de saberes docentes que os professores em formação operacionalizam no ensino de *PLE* na prática. Para fundamentar essa análise, as teorias reflexiva e sociocultural foram os aportes que sustentaram a discussão construída nesta tese. A análise da interação entre o par mais experiente com os professores em formação em um espaço reflexivo e observação da atuação deles em sala de aula compuseram a verificação da questão investigativa na prática. A partir do problema ou da questão levantada nesta tese, tentamos fornecer subsídio teórico reflexivo sobre saberes docentes para o ensino de *PLE* em contexto brasileiro, na expectativa de que este estudo possa ampliar a discussão/elaboração acerca de parâmetros de orientação desse ensino no futuro.

No contexto nacional, as pesquisas na área da educação têm priorizado o paradigma qualitativo como metodologia fundante das investigações, pois o foco está na análise do processo

<sup>28</sup> Kumaravadivelu (2006, p. 142) esclarece que a ideologia nada mais é que “significado a serviço do poder” (THOMPSON, 1990:7, ênfase do autor). Portanto, “estudar a ideologia é estudar modos pelos quais o significado serve para estabelecer e sustentar relações de dominação (THOMPSON, 1990:56, ênfase do autor).

e não apenas no resultado final (TELLES, 2012). Levando em consideração que os paradigmas qualitativo e quantitativo não necessariamente precisam ser compreendidos de forma imiscível, nesta pesquisa, concebemos esses aportes de forma complementares. Reconhecemos que aspectos como da estatística, da frequência de acontecimentos podem ser potencialmente relevantes para análise de dados.

Nesse sentido, utilizamos recursos de programação da ciência da computação para organizar os dados referentes ao perfil dos alunos estrangeiros em contexto brasileiro. A decisão de usar esse recurso quantitativo se justifica pelo fato de que o perfil dos alunos estrangeiros, de 2011 a 2016, gerou 854 itens. A leitura desses itens, por meio do processo de organização quantitativa, permitiu construção significativa do perfil do aluno estrangeiro dos cursos de *PLE* desse contexto específico. De acordo com Viana (1997), é de grande relevância conhecer o aluno antes de elaborar o planejamento de curso, para que este não se torne apenas um conjunto de atividades. Nessa perspectiva, por meio dessa organização de dados, podemos conhecer o perfil desse aluno e produzir um planejamento de curso teoricamente embasado e que atenda às necessidades, expectativas e aos interesses desses aprendizes. Como discutido no capítulo da fundamentação teórica, Shulman (1987) também destacou o “conhecimento de aprendizes e suas características” como um dos aspectos formadores dos conhecimentos base propostos por esse autor, o que indica relevância em tomar ciência tanto do perfil do aprendente quanto de algumas características dele em relação ao ensino e aprendizagem de *PLE*.

Levando em consideração a relevância de conhecer o perfil de alunos no processo de ensino e aprendizagem, foi imprescindível processar esses dados quantitativos para mapearmos o perfil do aluno estrangeiro dos cursos de *PLE* da universidade onde foram obtidos os dados desta pesquisa.

A descrição do contexto de coleta de dados está na seção a seguir.

### **2.3 CONTEXTO DE COLETA DE DADOS**

No contexto de coleta de dados, uma parte foi coletada em salas de aula dos cursos de português para estrangeiros, oferecidos por meio do Centro de Referência de Português para Estrangeiros (*CEREPE*, cuja atividade com *PLE* teve início em 1994), do Projeto de Extensão do Departamento de Letras, de uma universidade pública do interior paulista. Esses cursos são ministrados, em sua maioria, por graduandos em Letras e ocorrem semestralmente. A carga horária de cada curso é de 45 horas e as aulas têm duração de 1h40 e são realizadas duas vezes por semana. Essa universidade mantém convênio com aproximadamente 72 instituições, o que reflete interesse crescente de alunos (provenientes da América Latina – a maioria; da América do Norte; da Ásia; da África; e da Europa) em participarem desses cursos. Com propósitos acadêmicos, os alunos são motivados a frequentar os cursos, uma vez que necessitam, a maioria, obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (*Celpe-Bras*).

Os tipos de cursos oferecidos são: Básico 1 para falantes de outras línguas (B1FOL); Básico 1 para falantes de espanhol (B1FE); Básico 2 para falantes de outras línguas (B2FOL); Básico 2 para falantes de espanhol (B2FE); Intermediário 1; Intermediário 2; Avançado 1; e Avançado 2.

A partir do nível Intermediário, não há agrupamento de alunos entre falantes de espanhol e falantes de outras línguas. Dependendo da procura, o curso Avançado 2 e cursos intensivos de Português Língua de Herança (*PLH*) também são oferecidos. Os cursos de *PLH* têm se configurado como instrução individualizada, com carga de 72 horas, aproximadamente. Essa especialidade de ensino é direcionada a filhos de pais brasileiros que mantêm vínculo com a língua portuguesa no seio familiar. Geralmente, esses alunos apresentam muita desenvoltura na produção oral e na compreensão de textos, evidenciando, contudo, dificuldades na produção escrita.

Além dos cursos regulares de *PLE* e de cursos intensivos de *PLH*, a partir de 2014, o *CEREPE* passou a oferecer também o Curso Preparatório para o Exame *Celpe-Bras*. A universidade, onde os dados foram coletados, é posto aplicador do referido exame desde 2009.

Os cursos de *PLE* são ministrados, em sua maioria, por graduandos em Letras e alunos da disciplina optativa “Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas. De acordo com ementa da disciplina o objetivo é:

[...] proporcionar a graduandos em Letras (Licenciatura) o desenvolvimento de capacitação para atuar no ensino de português para estrangeiros, a partir de conhecimento, discussão e reflexões envolvendo especificidades contextuais, materiais didáticos e componentes da prática pedagógica da área.

Os graduandos matriculados nessa disciplina também ministram aulas de *PLE* para obtenção de créditos práticos que compõem a sua carga horária. A pesquisadora atuou como estagiária<sup>29</sup> da disciplina o que permitiu realizar atividades visando desenvolver prática reflexiva nesse espaço de sala de aula. Questões de ensino e aprendizagem de *PLE* bem como assuntos operacionais dos cursos eram discutidos também pela pesquisadora nessa disciplina.

Resumidamente, os espaços de coleta de dados foram: a sala de aula da disciplina optativa, a sala de aula de cursos de *PLE* e o local onde as reuniões entre o par mais experiente e os professores em formação aconteceram.

Para melhor compreender o contexto de coleta de dados, na próxima subseção, apresentaremos os instrumentos e procedimentos utilizados nesta investigação.

### 2.3.1 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados adotados foram:

<sup>29</sup> Refere-se ao Estágio Supervisionado de Capacitação Docente em Linguística.

Quadro 8 – Instrumentos de coleta de dados

<b>Instrumentos de coleta de dados</b>	<b>Participantes</b>	<b>Objetivos</b>
Questionário Inicial (análise documental)	Professores em formação.	Conhecer perspectivas dos professores em formação antes da prática do ensino de PLE.
Questionário para alunos estrangeiros	Alunos estrangeiros.	Conhecer perspectivas de aprendizagem de alunos.
Ficha de inscrição online (análise documental)	Alunos estrangeiros inscritos nos cursos de PLE.	Mapear e descrever o perfil do público estrangeiro inscrito nos cursos de PLE.
Gravação em áudio das interações do par mais experiente com os professores em formação	Par mais experiente e professores em formação.	Construir espaço para atividade reflexiva após a prática de ensino.
Gravação em áudio de aula ministrada por professor em formação	Professores em formação.	Verificar e analisar o dizer e o fazer pedagógicos em sala de aula.
Diário do pesquisador	Professores em formação.	Registrar ocorrências relacionadas ao tema de pesquisa.
Relatório final de participação na disciplina optativa (análise documental)	Professores em formação.	Verificar e analisar significados produzidos após atividade reflexiva.

Fonte: Próprio autor.

Em relação à gravação em áudio, esse procedimento foi realizado em sala de aula dos cursos ministrados pelos professores em formação, em disciplina optativa de *PLE* (Português para Estrangeiros: Contextos e Práticas) e nas reuniões do par mais experiente com os professores em formação. O diário do pesquisador foi utilizado somente durante as aulas de *PLE* observadas. Os questionários foram aplicados tanto para os professores em formação quanto para os alunos estrangeiros.

Esclarecemos que o primeiro questionário respondido pelo professor em formação (Questionário Inicial do professor em formação) é um instrumento que o professor da referida disciplina optativa de *PLE* aplica anualmente como parte metodológica do curso. Nesse questionário, selecionamos duas questões (já existentes) por estarem relacionadas com os propósitos da investigação e inserimos mais duas perguntas. Além desse questionário, utilizamos também o formulário eletrônico (googledocs), que pessoas de nacionalidade estrangeira preenchem para realizarem a inscrição nos cursos de português para estrangeiros. Por último, foi utilizado também o relatório final elaborado pelos graduandos como parte avaliativa da disciplina optativa. Levando em consideração estudos de Godoy (1995), no que se refere a esses três instrumentos, parte da

metodologia desta pesquisa caracteriza-se como documental.

Por meio desses instrumentos de coleta de dados, tanto as perspectivas do pesquisador quanto as dos participantes (professores em formação e aprendizes de *PLE*) poderão ser evidenciadas durante o processo de construção de significados sobre saberes docentes no ensino de *PLE*, permitindo, desse modo, triangulação dos dados.

Na próxima subseção, apresentaremos os participantes desta pesquisa bem como o processamento quantitativo de dados.

### 2.3.2 Participantes da pesquisa: aspectos gerais

Os dados coletados se referem aos professores em formação e alunos estrangeiros. Há participação de apenas um pós-graduando como professor. A maioria dos professores em formação é aluno da disciplina optativa e não possui experiência no ensino e aprendizagem de *PLE*. Há outros professores em formação que foram alunos da referida disciplina e continuam atuando nos cursos. Compõem outra parte dos participantes, alunos estrangeiros com ou sem vínculo acadêmico. Esses dados foram coletados no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015. Em relação a esses participantes, elaboramos o quadro a seguir:

Quadro 9 – Participantes da pesquisa

<b>Contexto</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos estrangeiros</b>
Brasileiro	19 (em formação e alunos da disciplina optativa de <i>PLE</i> – PF1 a PF19).  1 (pós-graduando - PG20). Pesquisador (como par mais experiente).	28 ( A1 a A28)
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>28</b>

Fonte: Próprio autor.

Temos dois perfis de participantes da pesquisa: professores em formação e alunos da disciplina optativa de *PLE*, sem experiência anterior com o ensino e 1 pós-graduando sem experiência no ensino de *PLE*. Geralmente, os professores em formação, com experiência, atuam sozinhos e os que não possuem experiência atuam em duplas. O pesquisador participa como par mais experiente. Em relação a alunos estrangeiros, tivemos 28 participantes que responderam ao questionário. Esclarecemos que o único aluno desistente da disciplina optativa foi PF5.

Como dito anteriormente, apresentaremos a seguir o procedimento de natureza quantitativa que foi utilizado para processar os 854 itens referentes ao perfil do aluno estrangeiro. Para diferenciá-lo dos procedimentos de natureza qualitativa, optamos por manter a denominação em inglês: *Data analysis*.

### 2.3.3 A aplicação de *Data analysis* no processamento quantitativo do perfil dos alunos estrangeiros

É importante esclarecer que para organização dos dados referentes ao perfil geral dos alunos que frequentaram os cursos de português para estrangeiros, entre 2011 e 2016, em uma universidade pública brasileira, foi utilizado processamento de dados da área da computação. De acordo com especialista<sup>30</sup> dessa área, não há uma denominação para esse procedimento que engloba 4 etapas específicas para organizar os dados (são essas 4 etapas específicas o diferencial desse procedimento em relação a outros).

De acordo com Cuesta e Kumar (2016), *Data analysis* é um processo que permite que os dados sejam ordenados e organizados de modo a serem utilizados em métodos que avaliam e explicam o passado e predizem o futuro. Compreendemos que, a partir dessa organização, um padrão relativamente estável do que está acontecendo, do que aconteceu e da probabilidade do que pode vir a acontecer é construído, produzindo resultados significativos. Para Cuesta e Kumar (2016, p. 14):

Data analysis não se refere a números, é sobre o questionar algo, desenvolver explicações e testar hipóteses baseadas no método lógico e analítico. Data analysis envolve campos multidisciplinares combinando a ciência da computação, inteligência artificial, aprendizado de máquinas, estatística, matemática e negócios.<sup>31</sup>

Esse processamento de dados é usado em muitos setores: financeiro, administrativo, governamentais, de negócios, de redes sociais e da ciência (CUESTA e KUMAR, 2016). Podemos visualizar sua aplicação nos exemplos fornecidos em um vídeo<sup>32</sup> explicativo sobre *Data analysis*: por exemplo, a *Netflix* usa esse procedimento para oferecer aos seus usuários filmes personalizados, ou seja, de acordo com o perfil individual. Baseado na frequência de gêneros de filmes acessados pelo usuário, o programa consegue prever ações futuras e indicar filmes com o mesmo perfil. Outro exemplo apresentado nesse vídeo refere-se ao *Facebook*: essa rede social estudou a diversidade ideológica a partir de postagens de cunho político. Nesse sentido, *nós podemos encontrar os dados em todas as situações do mundo ao nosso redor* (CUESTA e KUMAR, 2016, p. 19), a questão está em significá-los. Como apontado na epígrafe deste capítulo, o significado dos dados existirá a partir do momento em que estes são processados. Para Cuesta e Kumar (2016, p. 16), *uma das atividades mais importantes no procedimento de Data analysis está no “fazer perguntas”*. Para esse objetivo, é necessário ter conhecimento

<sup>30</sup> GÓMEZ, A. E. é doutor em Ciências da Computação da Universidade de São Paulo. Acesso Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4905960U8>

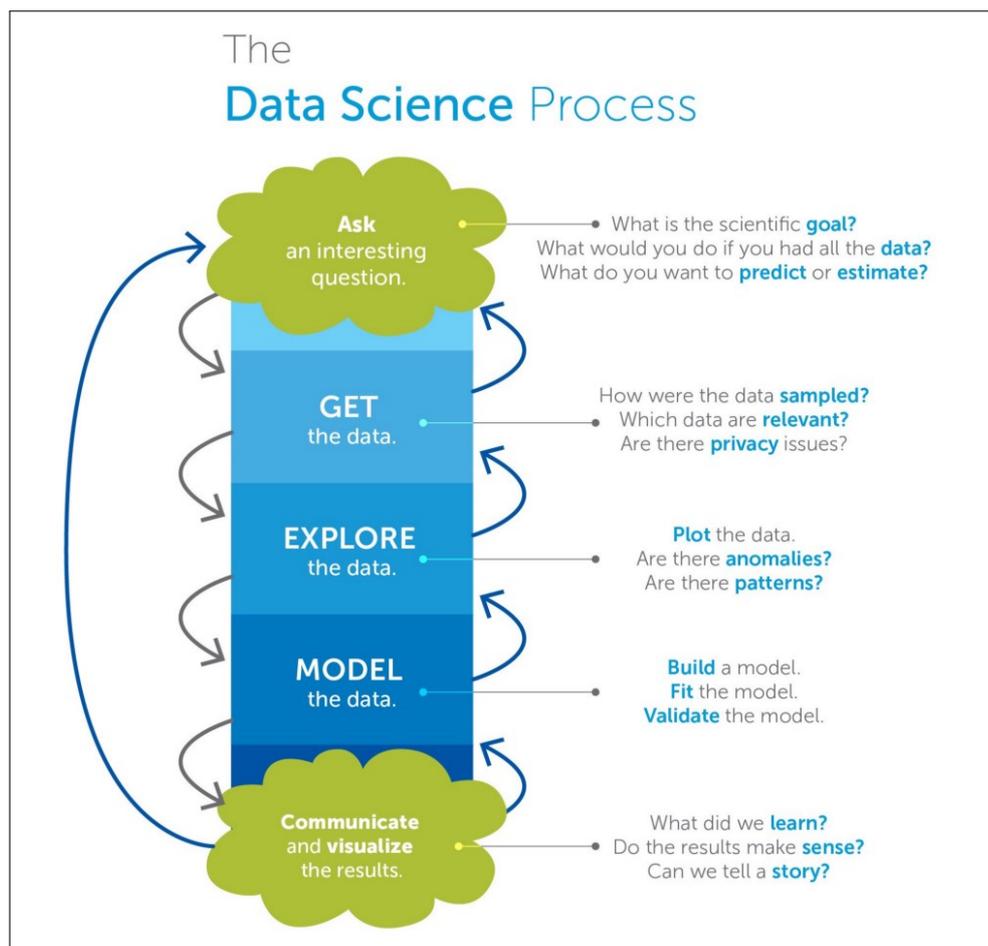
<sup>31</sup> Tradução nossa de: Data analysis is not about the numbers, it is about making/asking questions, developing explanations, and testing hypotheses based on logical and analytical methods. Data analysis is a multidisciplinary field that combines computer science, artificial intelligence, machine learning, statistics, mathematics, and business domain (CUESTA e KUMAR, 2016, p. 14).

<sup>32</sup> Esse vídeo faz parte de um curso online sobre Data analysis: <https://www.udacity.com/course/ud170>

da área dos dados coletados para poder realizar boas perguntas<sup>33</sup>. Para esclarecimento geral, esse procedimento *Data analysis* foi um processo de organização de dados criado na área da ciência da computação, que utiliza linguagens de programação como, por exemplo, *Python*. Essa linguagem de programação (*Python*) é largamente usada por *Google*, *Yahoo maps*, *NASA*, *IBM*, entre outros (CUESTA e KUMAR, 2016, p. 31).

De modo didático, a figura a seguir ilustra o procedimento de organização do *Data Analysis*:

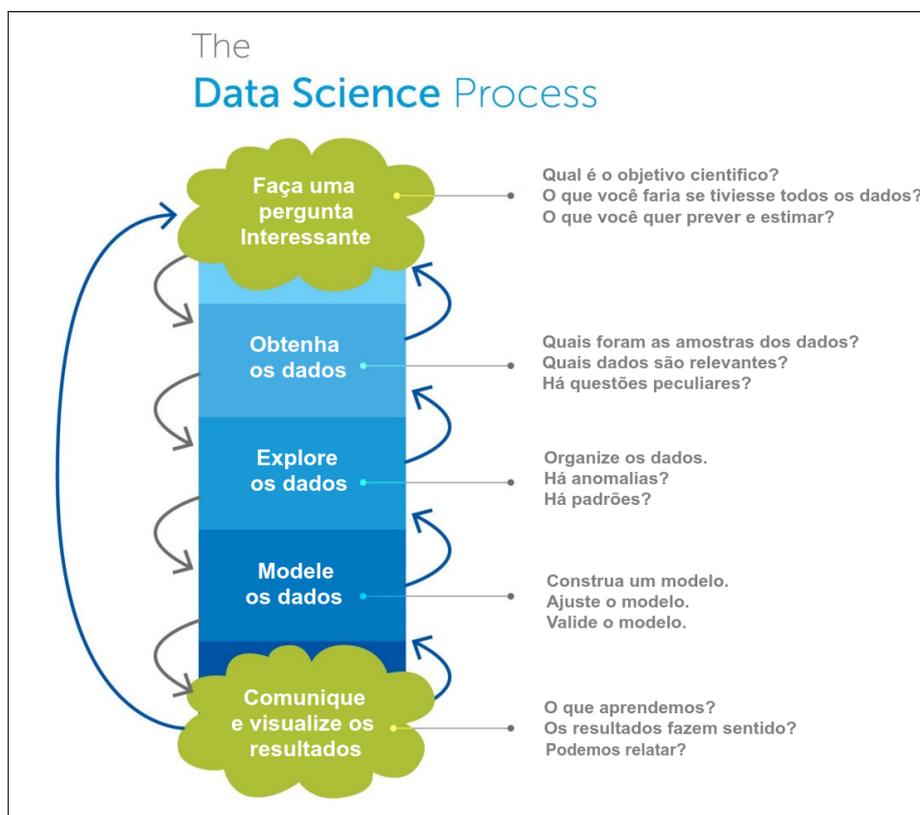
Figura 18 – Data Science Process



Fonte: Joe Blizstein and Hanspeter Pfister, Harvard data science course.

<sup>33</sup> Tradução nossa de: One of the most important activities in data analysis is asking questions [...] (CUESTA e KUMAR, 2016, p. 16).

Figura 19 – Tradução nossa da Figura 18 Data Science Process



Fonte: Próprio autor.

Com base nas informações dessa figura, podemos evidenciar os 5 procedimentos de organização no *Data Analysis*: elaborar uma questão relevante; filtrar os dados significativos; organizar e padronizar os dados; construir modelos que predizem o futuro; e comunicar e visualizar os resultados.

No tocante a esta pesquisa, realizamos 4 procedimentos. O processo “construir modelos” não foi aplicado, pois os dados foram analisados com referência ao passado e não para prever possibilidades de ações no futuro (exemplos da *Netflix* e do *Facebook* mencionados anteriormente). Em relação ao perfil dos alunos estrangeiros, contamos com a ajuda de um especialista da área da ciência da computação. Para elaborarmos as perguntas cruciais para iniciar a triagem dos dados, nos baseamos no formulário de inscrição dos cursos de *PLE*.

Esse formulário foi elaborado no *google docs* para registro de algumas informações dos alunos, a saber: nome, nacionalidade, endereço, telefone, e-mail, documento, tempo de estudo do português, área de estudos ou ocupação, instituição de origem, língua materna, conhecimento de outras línguas, nível de proficiência nessas línguas (não-materna) e no português. Dentre esses itens, selecionamos dados de sete: nacionalidade, área de estudo, instituição de estudo, tempo de estudo de português, língua materna, proficiência na língua portuguesa e curso de maior interesse. Essa seleção de sete itens é fundamental para que o processo de *Data analysis* realize a triagem de informações (o que corresponde ao “elaborar questão interessante”). A partir

dessas perguntas, foi realizado o segundo procedimento: “filtrar os dados relevantes”, ou seja, como havia mais perguntas no formulário, o *Data analysis* filtra apenas os dados referentes às questões elaboradas. Na terceira etapa, “organizar e padronizar os dados”, tivemos de padronizar alguns dados para que o *Data analysis* pudesse mensurar quantitativamente, por exemplo: muitos alunos na ficha de inscrição escreveram *Colombia*, *colombia*, *Colômbia* e *COLOMBIA*. Essa escrita com diferentes características interfere na leitura dos dados. Por essa razão, tivemos de selecionar um tipo “Colombia” e mudar todas as outras formas. Na última etapa, “comunicar e visualizar os resultados”, foram criados gráficos<sup>34</sup> e tabelas com valores numéricos para os dados processados.

Em relação aos alunos estrangeiros que frequentaram os cursos de *PLE*, entre 2011 e 2016, o primeiro dado processado refere-se à nacionalidade e foram gerados uma tabela e um gráfico:

Tabela 1 – Número de estudantes por nacionalidade

<b>País</b>	<b>Número de estudantes</b>
Colombia	248
Peru	92
Argentina	49
India	42
Espanha	41
Estados Unidos	34
Chile	27
Alemanha	26
Franca	26
Paquistao	25
Iram	20
Mexico	19
Cuba	19
Taiwan	11
Uruguai	11
Paraguai	10
Haiti	8
Canada	8
Venezuela	7
Dinamarca	7
Italia	7
Sem Indicao	7
Honduras	6

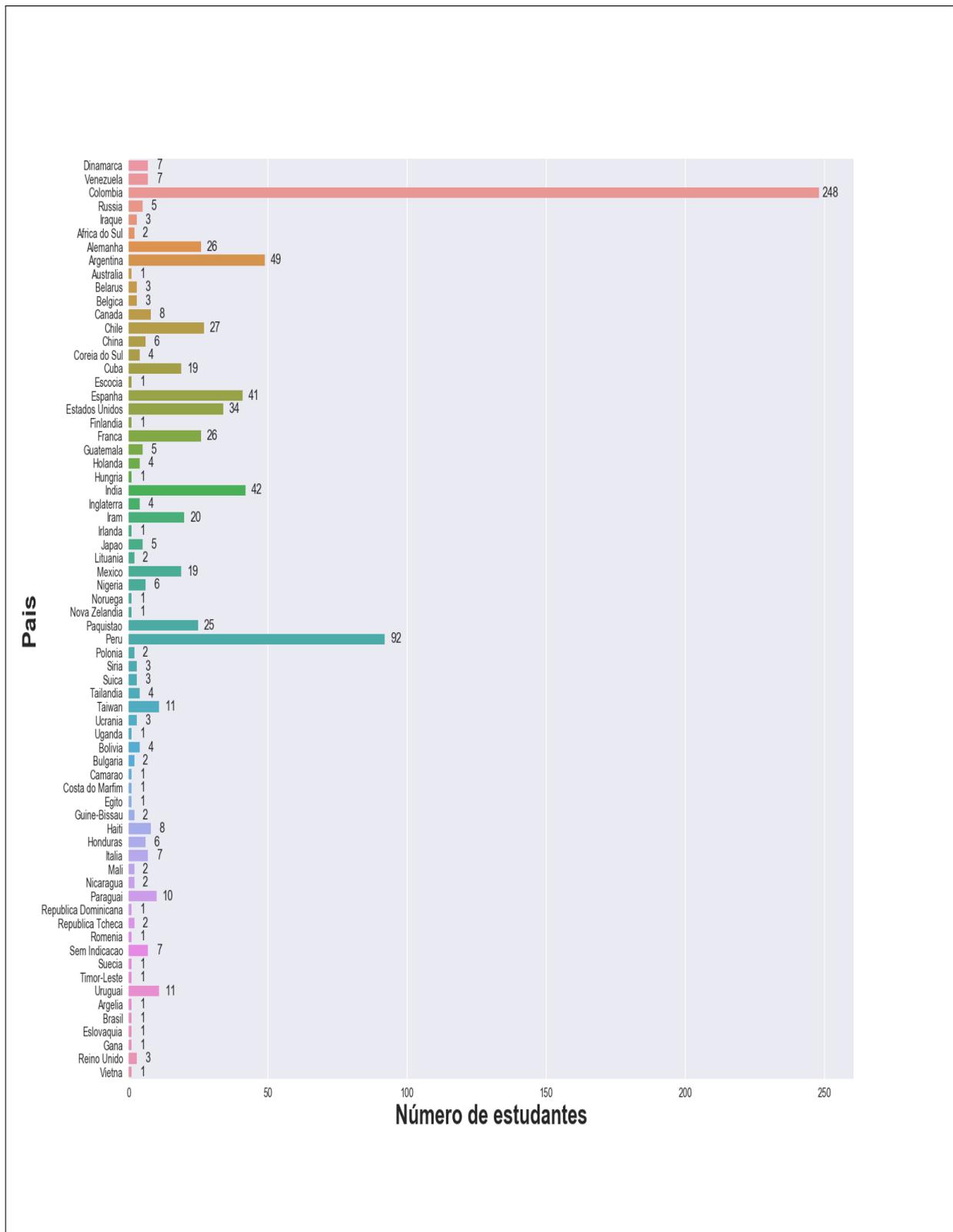
Fonte: Continua na página seguinte.

<sup>34</sup> Esclarecemos que os itens escritos nos gráficos e nas tabelas não estão representados com acentuação gráfica correspondente às normas ortográficas da língua portuguesa, pois o programa não permite seu uso. Alguns itens foram mantidos como indicados pelos próprios estudantes estrangeiros.

<b>País</b>	<b>Número de estudantes</b>
China	6
Nigeria	6
Guatemala	5
Russia	5
Japao	5
Bolivia	4
Tailandia	4
Holanda	4
Inglaterra	4
Coreia do Sul	4
Reino Unido	3
Ucrania	3
Iraque	3
Belgica	3
Siria	3
Suica	3
Belarus	3
Polonia	2
Africa do Sul	2
Bulgaria	2
Nicaragua	2
Lituania	2
Republica Tcheca	2
Guine-Bissau	2
Mali	2
Argelia	1
Nova Zelandia	1
Costa do Marfim	1
Timor-Leste	1
Gana	1
Republica Dominicana	1
Finlandia	1
Brasil	1
Suecia	1
Eslovaquia	1
Uganda	1
Romenia	1
Noruega	1
Australia	1
Irlanda	1
Camarao	1
Escocia	1
Vietna	1
Hungria	1
Egito	1
Total	854

Fonte: Próprio autor.

Figura 20 – Nacionalidade dos alunos estrangeiros de 2011 a 2016

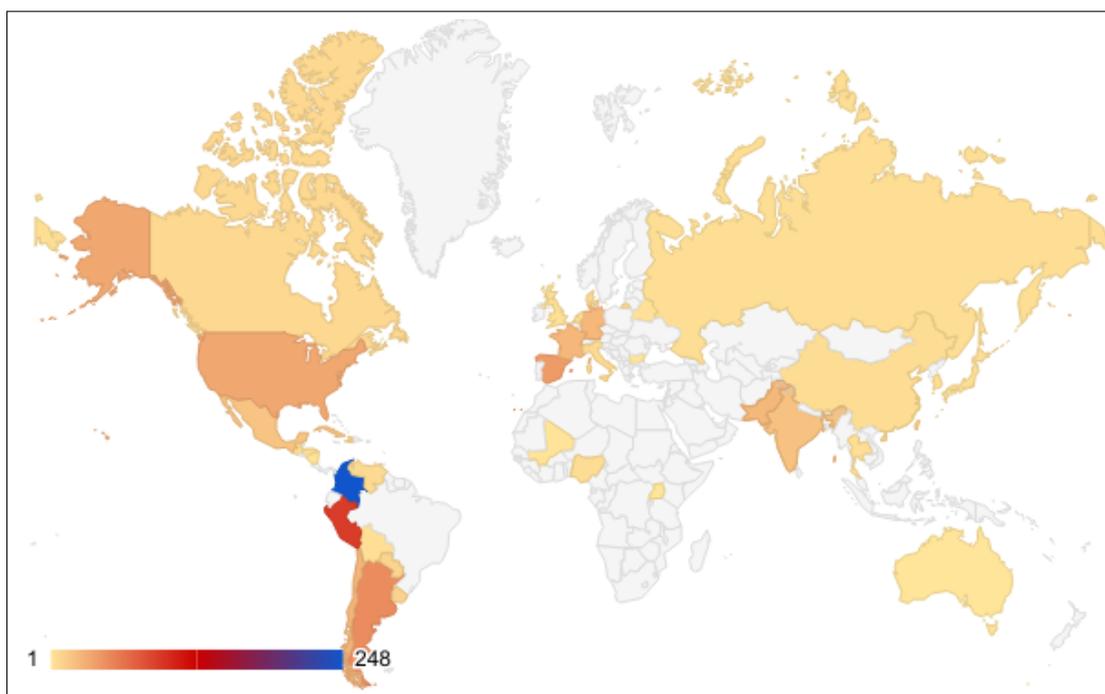


Fonte: Próprio autor.

A partir dos dados da tabela e do gráfico, podemos constatar que, entre 2011 e 2016,

se inscreveram nos cursos de português para estrangeiros, do Centro de Referência de *PLE* (*CEREPE*), 854 estudantes de 67 nacionalidades. Levando em consideração que há 193 países no mundo, segundo a *ONU* (Organização das Nações Unidas), este dado significa que aproximadamente 34,71% de nacionalidades estiveram representadas, com aprendizes nos cursos. Isso pode evidenciar o importante trabalho que o *CEREPE* vem desenvolvendo, atribuindo a esse espaço o papel de difusor da língua e cultura brasileira, além de local de produção científica na área de *PLE*. Segue o mapa de visualização elaborado com esses dados:

Figura 21 – Países de origem de alunos recebidos em cursos do *CEREPE* (67 nacionalidades)



Fonte: Próprio autor.

Por meio de uma escala de 1 a 248, podemos visualizar a concentração maior e menor de acordo com a intensidade das cores. As partes coloridas se referem à procedência dos alunos que o *CEREPE* recebeu. As pessoas provenientes da Colômbia ocupam lugar de destaque: foram recebidos 248 alunos desse país. Em segundo e terceiro lugares, está o Peru com 92 alunos e Argentina com 49, respectivamente. Podemos verificar que o maior número de alunos estrangeiros é da América Latina. Contudo, pessoas da Ásia, Europa, América do Norte, do Oriente Médio também estudaram nesse Centro de Referência de *PLE*. Esse dado vai ao encontro das informações do Ministério das Relações Exteriores (*MRE*), apontado anteriormente, sobre o fato do Brasil receber mais estudantes estrangeiros da América Latina para os programas de pós-graduação. De acordo com os dados do *MRE*, a Colômbia também é o país de destaque, juntamente com Peru e Argentina.

É importante destacar que a cidade onde a pesquisa foi realizada também conta com outra universidade pública, além de centros de ensino superior particulares, o que pode evidenciar alta

demanda pelo ensino, pesquisa e extensão. Além do público acadêmico, em 2015, o *CEREPE* também recebeu cerca de 20 indianos que estavam trabalhando em uma empresa nessa cidade, o que demandou abertura de curso de *PLE* especificamente para esse grupo.

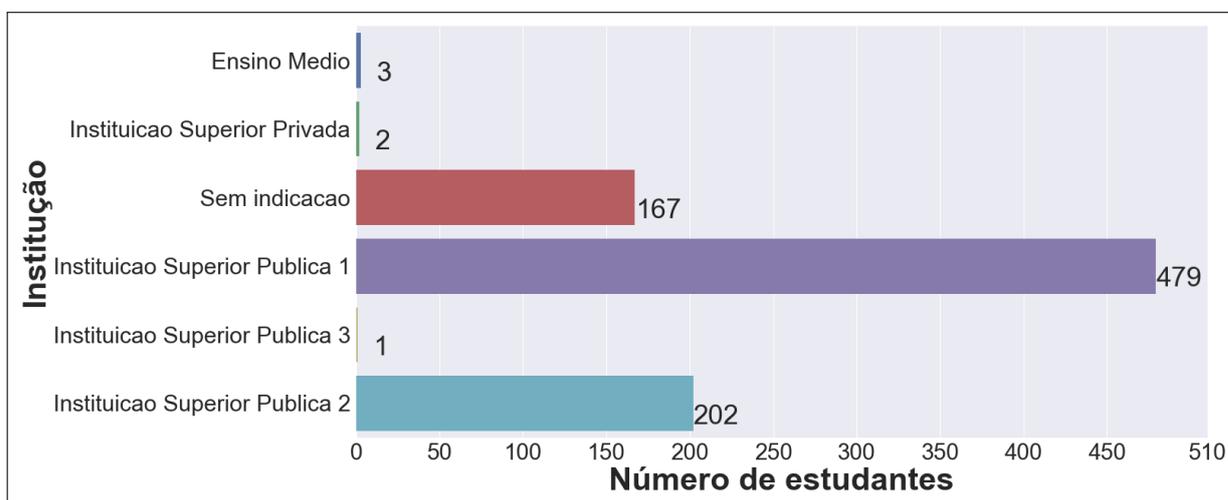
Para esclarecimentos, alunos provenientes da Guiné-Bissau e do Timor Leste, embora tenham o português como idioma oficial, procuraram os cursos de *PLE* para alcançar melhor desempenho na produção escrita.

Na Figura 18, há o item “Sem Indicação” que se refere ao preenchimento equivocado da informação e, portanto, sem menção ao país de origem do aluno inscrito.

Há também indicação de "Brasil", como país de origem, por parte de um dos inscritos, conforme aparece na figura 20. O formulário não disponibiliza recursos que permitem verificar se houve algum erro por parte do aluno, no preenchimento, ou se, de fato, ele tem nacionalidade brasileira, podendo ser filho de estrangeiros e nascido no Brasil ou filho de brasileiros e nascido no exterior, mas que também tem essa nacionalidade. De qualquer forma, esse item não interfere na análise.

Essa gama de nacionalidades também pode evidenciar a projeção internacional da universidade onde o Centro de Referência de *PLE* está localizado. Dos 854 estudantes, 479 possuem vínculo acadêmico com essa universidade. Na figura a seguir, podemos visualizar as instituições de ensino com a qual esses 854 estudantes possuem vínculo:

Figura 22 – Instituição de Ensino dos alunos estrangeiros



Fonte: Próprio autor.

A partir dos dados dessa figura, podemos verificar que esses estudantes estrangeiros possuem vínculo com as duas universidades públicas existentes nessa cidade (Instituição Superior Pública 1 e Instituição Superior Pública 2), o que corrobora perfil majoritariamente acadêmico. Para complementarmos esse gráfico, elaboramos também a tabela a seguir:

Tabela 2 – Instituição de Ensino dos alunos estrangeiros

<b>Instituição</b>	<b>Número de alunos</b>
Instituicao Superior Publica 1	479
Instituicao Superior Publica 2	202
Sem indicacao	167
Ensino Medio	3
Instituicao Superior Privada	2
Instituicao Superior Publica 3	1

Fonte: Próprio autor.

Há 479 estudantes estrangeiros que possuem vínculo acadêmico com a instituição de ensino (local da pesquisa), seguido de 202 de outra instituição pública da cidade. A Instituição Superior Pública 3 está localizada em outra cidade e “sem indicação” representa novamente aqueles que não preencheram esse campo na ficha de inscrição ou escreveram outra informação não correspondente.

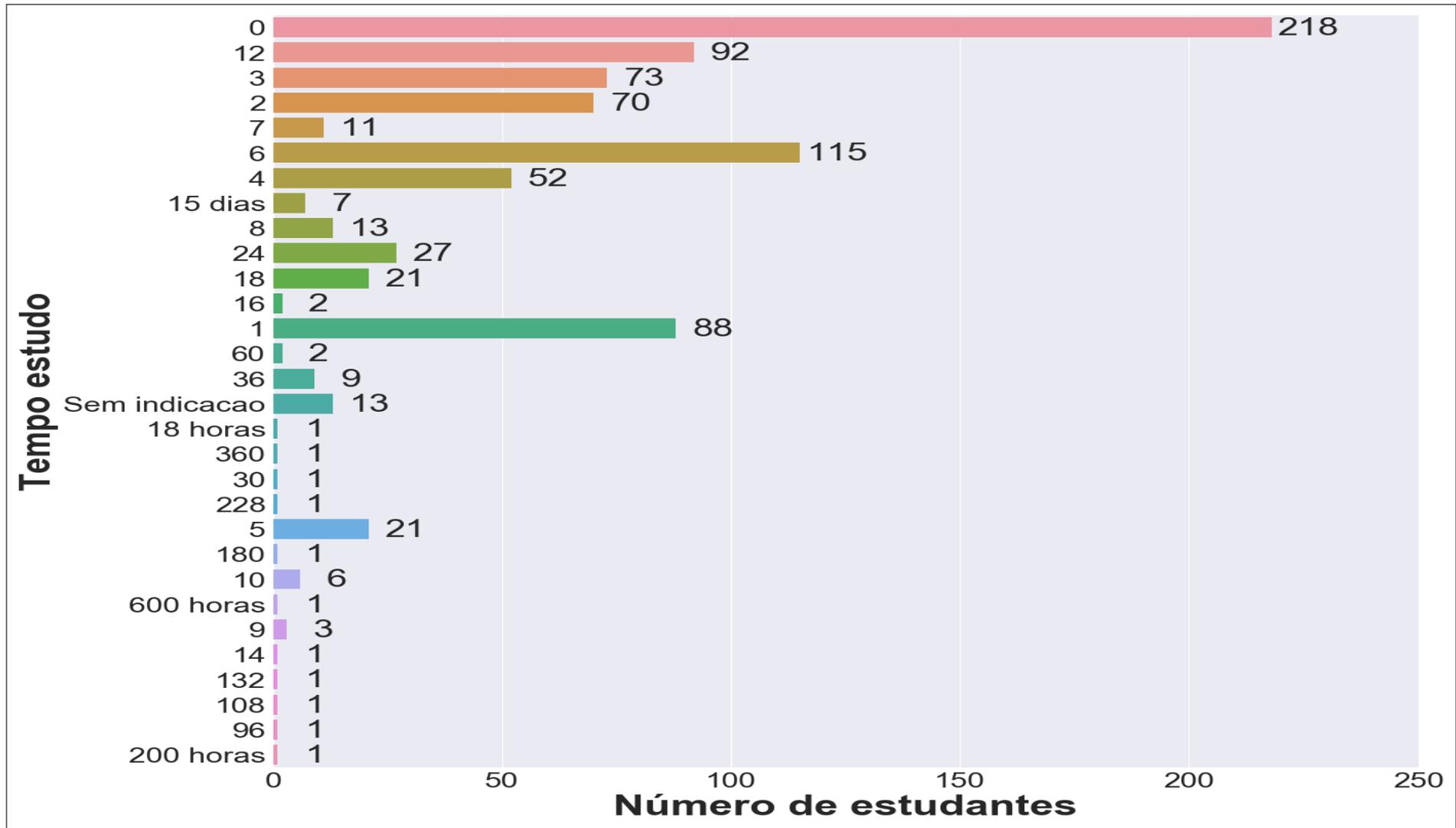
Durante o processamento desses dados no *Data analysis*, foi possível constatar que algumas questões da ficha de inscrição online dos cursos de *PLE* são muito abertas, o que dificultou a triagem dos dados. Por exemplo, no item sobre instituição ou ocupação, o interessado preenche um campo destinado à resposta, por ser uma questão aberta. Nesse caso, seria melhor contar com questões fechadas para que o interessado pudesse selecionar a resposta dentre os itens já indicados, ou seja, ter opções com os nomes das universidades públicas da cidade, do item “sem vínculo acadêmico” ou do item profissional liberal, e “outros”, se não for nenhuma das opções anteriores.

Esclarecemos que essa ficha de inscrição dos cursos de *PLE* tem como objetivo maior compor um quadro informativo para o professor dos cursos. A partir dessa ficha, cada professor tem conhecimento básico de seus futuros alunos e, dessa maneira, pode construir as aulas de acordo com as necessidades da turma. Nesse sentido, é válido para fins pedagógicos, mas dificultador para o processamento de dados (no caso específico de uso de *Data analysis*).

Outra questão que essa ficha de inscrição não dispõe é sobre a faixa etária e o gênero. Esses dados podiam ser significativos para mensurarmos quantos estudantes do sexo masculino e quantos estudantes do sexo feminino estão na pós-graduação e em qual área é maior o impacto desses perfis.

A terceira questão se refere ao tempo de estudo, que pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 23 – Tempo de estudo anterior da língua portuguesa



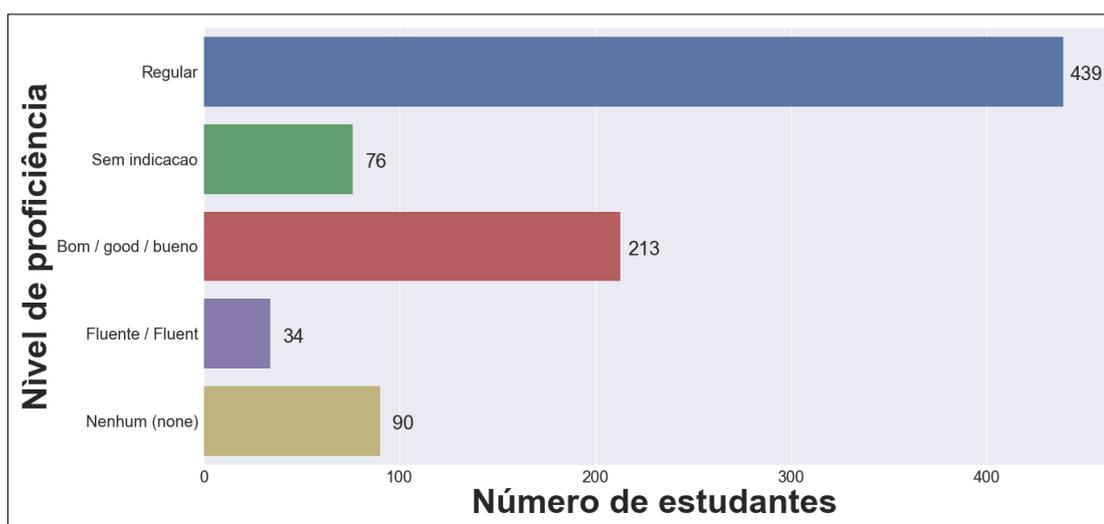
Fonte: Próprio autor.

Essa figura é composta por número de estudantes e tempo de estudo da língua em termos de meses. Verifica-se que a maioria das pessoas tem zero mês de estudos prévios da língua. Em seguida, estão as pessoas com seis meses de estudos. Podemos averiguar que um número expressivo de estudantes estrangeiros chega ao Brasil sem ter dedicado tempo algum para aprendizagem da língua, pelo menos no que se refere à aprendizagem formal.

Na figura, é possível constatar que alguns estrangeiros estudaram por mais tempo. No entanto, o número é bem menor. A indicação de 360 e 228 meses corresponde aos estrangeiros que estudaram a língua portuguesa em ambiente formal de escola e de ensino superior. Compreendemos que 360 meses correspondem a 30 anos de estudos e 228 meses a 19 anos. Esclarecemos que esses estudantes preencheram o formulário com essas informações e optamos por mantê-las dessa forma.

Para complementar esse dado, apresentamos também o nível de proficiência em língua portuguesa que cada aluno indicou informalmente:

Figura 24 – Proficiência em Língua Portuguesa



Fonte: Próprio autor.

Dentre os quatro níveis, incluindo Nenhum, Regular, Bom e Fluente, a maioria dos estudantes (439) indicou ter proficiência regular em língua portuguesa; 213 indicaram nível Bom e 90 assinalaram Nenhum.

Esses dados sobre tempo de estudo do português e a sua proficiência produziram significados relevantes. Com base nesse gráfico, constata-se um elevado índice de estrangeiros sem estudos prévios do português, o que pode significar a ausência de solicitação de certificado de proficiência na língua por parte das instituições que os acolhe. Em tempos de internacionalização das universidades brasileiras, parece não ser pré-requisito ter alguma proficiência do português para desenvolver estudos nessas universidades. Levando em consideração o que Mendes (2014) pontua sobre o desafio de fazer com que a língua portuguesa seja também *língua*

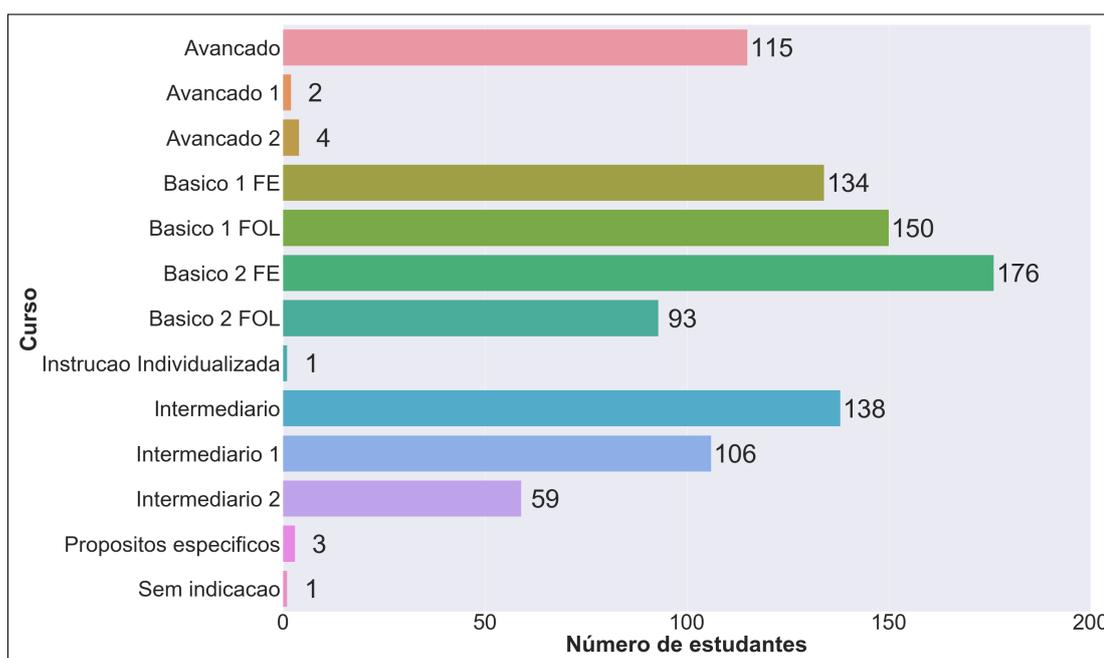
*das ciências*, a nosso ver, essa não exigência de conhecimento prévio da língua pode intensificar o não reconhecimento do português como *língua das ciências*.

Reconhecemos ser necessário que as instituições de fomento à pesquisa e as universidades exijam do estudante estrangeiro alguma certificação de proficiência do português, como parte do processo de realização dos estudos, e a continuação da aprendizagem da língua no país. O que podemos verificar no contexto dessa cidade, onde há maior número de estudantes com vínculo acadêmico, é que as universidades exigem apresentação de certificação do *Celpe-Bras* depois que o estudante já está frequentando as atividades no país. Embora haja o risco de perda de bolsa (para aqueles que a possuem) se os estudantes estrangeiros não apresentarem certificação do *Celpe-Bras*, essa medida não favorece conceber o português como *língua das ciências*. Para que o português se torne *língua das ciências*, são necessárias medidas mais eficazes para a difusão do ensino e aprendizagem da língua no meio acadêmico.

A partir do processo de *Data analysis*, foi possível identificar as nacionalidades desses alunos que indicaram zero mês de estudo do português: a maioria é falante de espanhol. Nesse caso, é possível discutir outras questões relacionadas às línguas portuguesa e espanhola: proximidade linguística, a ideia da facilidade na aprendizagem, a não necessidade do nível básico para o falante de espanhol, a falsa concepção de que por ser falante de espanhol, também entende e fala português. Essas questões podem envolver os saberes anteriores dos aprendizes de português falantes de espanhol que, embora não sejam foco desta pesquisa, nos instigam a refletir sobre aspectos do ensino e aprendizagem de línguas.

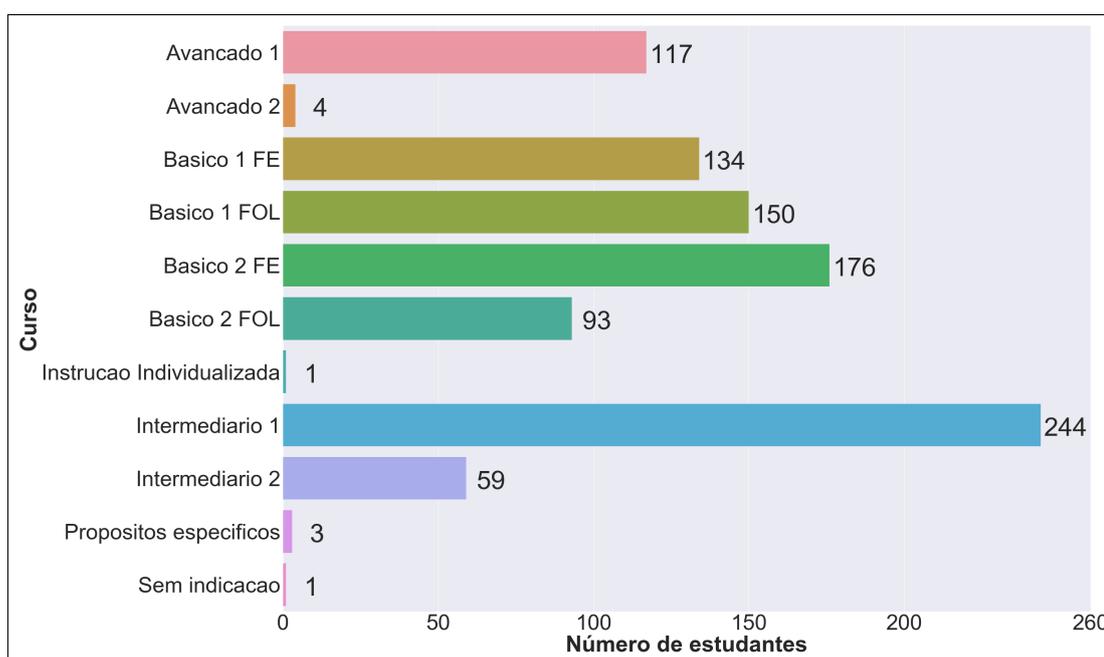
Em relação ao número de estudantes por cursos, elaboramos duas figuras:

Figura 25 – Número de estudantes por curso I



Fonte: Próprio autor.

Figura 26 – Número de estudantes por curso II



Fonte: Próprio autor.

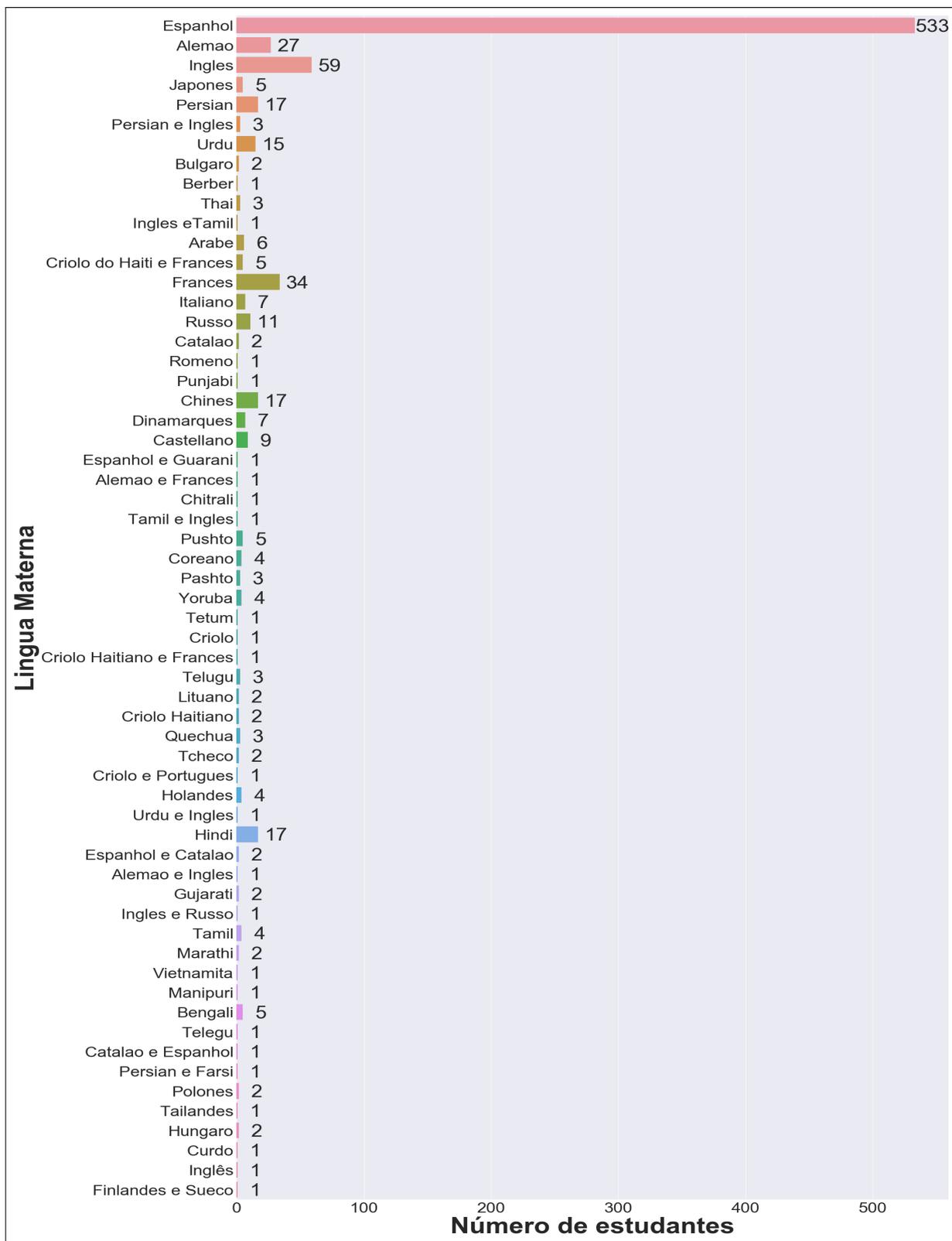
Na figura 25, há indicação de três cursos referentes ao nível Intermediário: Intermediário, Intermediário 1 e Intermediário 2. O mesmo ocorre para o nível Avançado. Esclarecemos que até 2014 havia apenas uma oferta para esse nível de aprendizado do português e, a partir de 2015, o Centro de Referência de *PLE* desmembrou esse nível em Intermediário 1 e Intermediário 2. Para melhor visualização de número de estudantes por curso, optamos por unir o Intermediário com o Intermediário 1 na figura 26, já que o programa pedagógico para esses dois cursos é o mesmo. Em relação ao Avançado, esporadicamente, é ofertado o Avançado 2 e, por esse motivo, optamos por manter essas denominações separadamente. Informamos também que há estudantes que se matriculam em mais de um curso para ter maior contato com a língua-alvo.

Na figura 26, constatamos que o curso com maior número de estudantes é o Intermediário 1, com 244; o segundo curso com mais estudantes é o Básico 2 falantes de espanhol com 176; e o terceiro é o Básico 1 falantes de outras línguas com 150. Por ordem de maior interesse temos: 1º Intermediário 1; 2º Básico 2 para falantes de espanhol; 3º Básico 1 para falantes de outras línguas; 4º Básico 1 para falantes de espanhol; 5º Avançado 1; 6º Básico 2 para falantes de outras línguas; 7º Intermediário 2.

Na figura a seguir, há indicação das línguas maternas<sup>35</sup> dos estudantes. Esse dado permitiu averiguar que a língua materna mais apontada foi o espanhol:

<sup>35</sup> Esclarecemos que optamos por manter a informação fornecida pelos alunos estrangeiros sem qualquer alteração.

Figura 27 – Língua materna dos estudantes estrangeiros

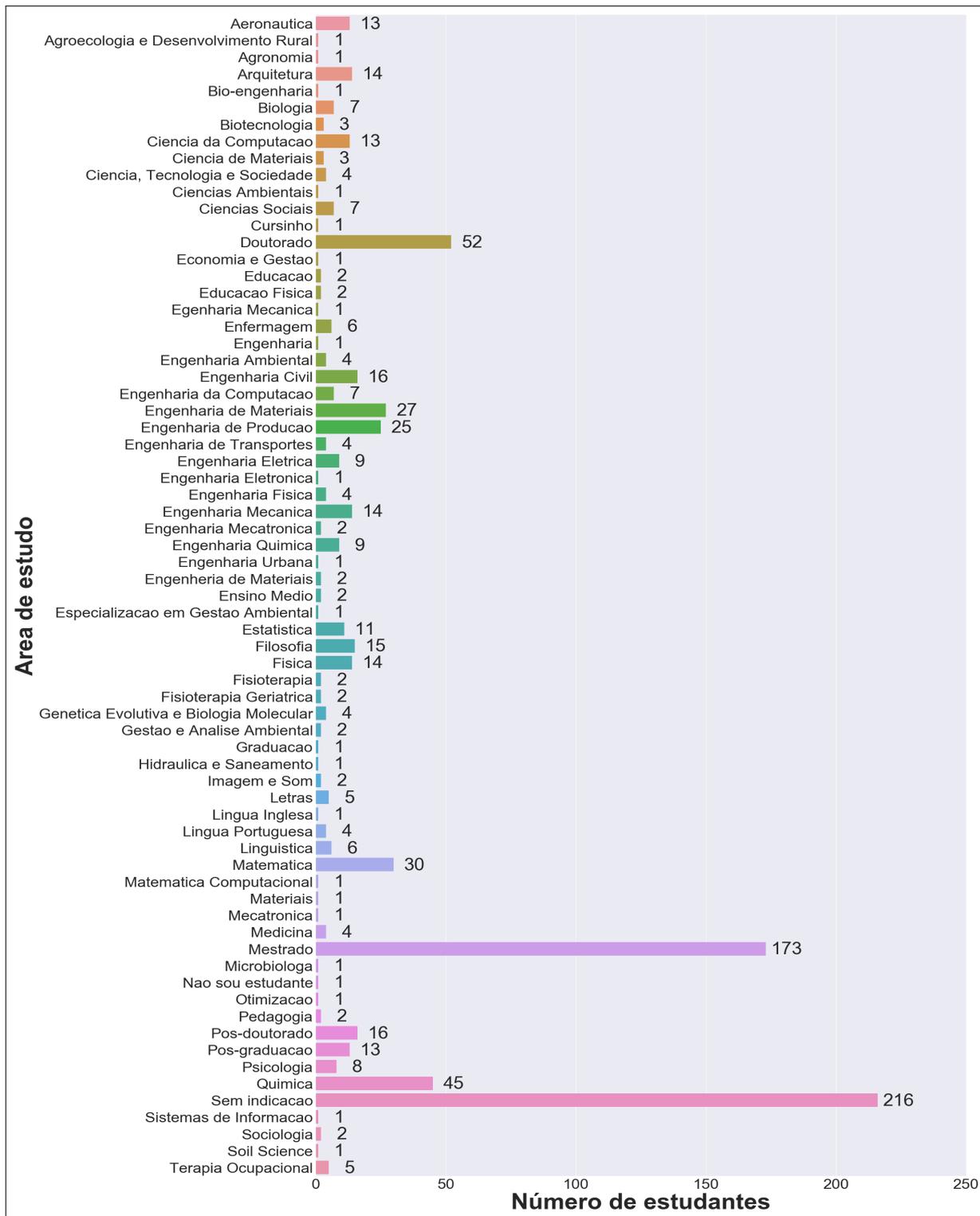


Fonte: Próprio autor.

Verifica-se, a partir dessa figura, que o espanhol é expressivamente a língua materna da

maioria dos alunos estrangeiros. Em relação à área de estudos desses 854 alunos estrangeiros, temos o gráfico a seguir:

Figura 28 – Indicações disponibilizadas no campo Área de estudos



Fonte: Próprio autor.

Com base nessas informações, averiguamos que a maioria dos estudantes provém da área das ciências exatas. O perfil desses alunos, majoritariamente, se refere ao meio acadêmico de graduação ou pós-graduação, sendo o Mestrado o nível em destaque. Como já foi esclarecido, as questões abertas do formulário de inscrição dificultaram em alguns aspectos o processamento de dados. No campo "área de estudo", alguns interessados preencheram com informações generalizadas e por essa razão encontramos dados como "graduação, pós-doutorado, pós-graduação" entre outros.

Com menor quantidade, recebemos alunos estrangeiros que desenvolvem seus estudos na área de Humanas: Línguas, Estudos literários, Filosofia, Educação, Pedagogia, Imagem e Som, Sociologia, Terapia Ocupacional, Arquitetura e Economia. O Centro de Referência em *PLE* também tem recebido, em menor número, estudantes da área da Biologia. Esse dado pode ser significativo para refletir sobre o porquê de tantos alunos da área das Exatas e poucos de outras áreas participando de intercâmbio científico. Diante desses dados, constatamos que esse público, constituído por alunos dos cursos de *PLE*, é composto por pessoas com conhecimento em área especializada, o que pode suscitar um perfil de aprendiz exigente, já que suas necessidades e seus interesses estão relacionados, em grande parte, ao meio acadêmico. Nesse sentido, recai no professor em formação a responsabilidade de lidar com esse público "sofisticado". Diante desse contexto, é necessário não só respaldo teórico em *PLE*, mas também orientação e acompanhamento da prática pedagógica. Nessa perspectiva, o par mais experiente pode ser fundamental para interação reflexiva do processo de ensino e aprendizagem de *PLE* para professores em formação, o que compõe uma das propostas desta pesquisa.

Com base nas figuras apresentadas nesta seção, referentes ao perfil do estudante estrangeiro do Centro de Referência de *PLE*, entre os anos de 2011 e 2016, podemos indicar os resultados mais expressivos:

Quadro 10 – Resultados mais expressivos do perfil dos alunos estrangeiros do *CEREPE*

<b>Aspectos analisados</b>	<b>Resultado mais expressivo</b>
Nacionalidade dos estudantes	Colombiana (248 alunos)
Instituição de Ensino	Instituição Superior de Ensino 1 (local da pesquisa)
Tempo de estudo	Zero (mês)
Proficiência em Língua Portuguesa	Regular
Número de alunos por curso	Intermediário 1
Língua Materna	Língua Espanhola
Área de estudo	Ciências exatas – graduação e pós-graduação

Fonte: Próprio autor.

A partir da descrição detalhada do perfil do aluno estrangeiro, realizada até então, dessa instituição, foi constatado que o maior público é o falante de espanhol. Além disso, esses estudantes chegam à instituição com proficiência regular da língua e sem realização prévia de

estudos (formais) do português. A maioria demonstra interesses acadêmicos e a área com mais representatividade no quadro de alunos é a Ciências Exatas.

Dentre esses alunos, apenas 28 pessoas participaram desta pesquisa. Os dados desses alunos serão descritos a seguir.

#### 2.3.4 Os alunos estrangeiros participantes da pesquisa

No que se refere à nacionalidade, temos a participação de 28 alunos de 12 países:

Figura 29 – Nacionalidades dos alunos estrangeiros participantes da pesquisa

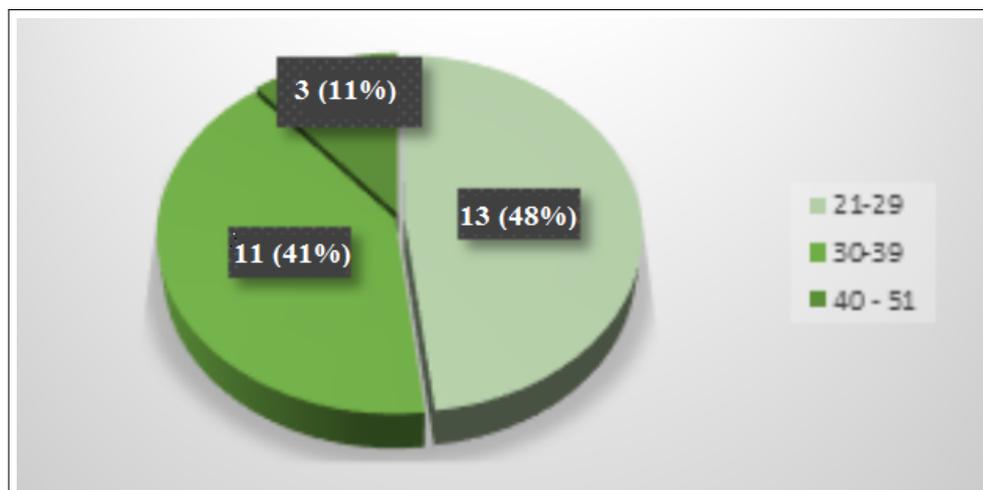


Fonte: Próprio autor.

Nessa figura é possível conferir a identificação do país de origem dos participantes, a saber: da Alemanha (1), da Argentina (4), do Chile (2), da Colômbia (7), de Cuba (2), da Espanha (1), de Honduras (2), da Índia (4), dos Estados Unidos (1), da Rússia (1), da Tailândia (1) e de Taiwan (2).

A faixa etária desses alunos está entre 21 a 51 anos:

Figura 30 – Faixa etária dos alunos estrangeiros participantes da pesquisa

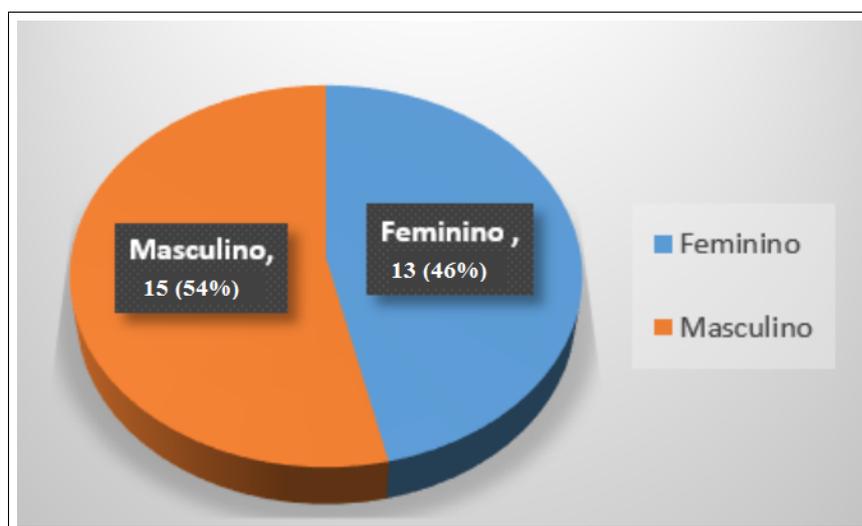


Fonte: Próprio autor.

De acordo com dados constantes nessa figura, verifica-se que a maioria dos alunos tem idade entre 21 e 29 anos, o que corresponde a 48%. Em seguida, temos alunos com idade entre 30 e 39 anos, cerca de 41% e, por último, temos 11% de alunos com idade entre 40 e 51 anos.

Em relação ao gênero, participaram 15 homens (54%) e 13 mulheres (46%) nesta pesquisa:

Figura 31 – Gênero dos alunos estrangeiros participantes da pesquisa



Fonte: Próprio autor.

No total, temos doze alunos do Intermediário 1, dois alunos do Intermediário 2, seis alunos do Básico 1 para falantes de outras línguas, cinco alunos do Básico 1 para falantes de espanhol, dois alunos do Avançado 1 e um aluno de um curso para propósitos específicos.

Para melhor compreender a análise de dados no Capítulo a seguir, elaboramos a tabela para visualização das informações desses alunos estrangeiros, participantes da pesquisa:

Quadro 11 – Identificação dos alunos estrangeiros que participaram da pesquisa

<b>Identificação</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Idade</b>	<b>Gênero</b>	<b>Curso frequentado</b>
A1	Alemã	23	Masculino	Intermediário 1
A2	Espanhola	26	Masculino	Propósitos Específicos
A3	Indiana	30	Masculino	FOL –Básico 1
A4	Indiana	40	Masculino	FOL –Básico 1
A5	Indiana	30	Masculino	FOL –Básico 1
A6	Tailandesa	31	Feminino	FOL –Básico 1
A7	Hondurenha	25	Masculino	FE – Básico 1
A8	Indiana	32	Masculino	Intermediário 1
A9	Argentina	39	Masculino	Intermediário 1
A10	Russa	42	Masculino	Intermediário 1
A11	Argentina	23	Feminino	Intermediário 1
A12	Colombiana	26	Feminino	Intermediário 1
A13	Norte-americana	22	Feminino	Intermediário 1
A14	Chilena	26	Masculino	Intermediário 2
A15	Hondurenha	29	Feminino	FE – Básico 1
A16	Colombiana	23	Feminino	Intermediário 1
A17	Colombiana	30	Masculino	FE – Básico 1
A18	Cubana	31	Feminino	FE – Básico 1
A19	Chilena	33	Masculino	FE – Básico 1
A20	Colombiana	—	Feminino	Intermediário 1
A21	Colombiana	24	Masculino	Intermediário 1
A22	Cubana	51	Feminino	Intermediário 1
A23	Colombiana	33	Feminino	Intermediário 1
A24	Argentina	26	Feminino	Avançado 1
A25	Colombiana	22	Masculino	Intermediário 2
A26	Argentina	21	Feminino	Avançado 1
A27	Taiwanesa	39	Masculino	FOL –Básico 1
A28	Taiwanesa	38	Feminino	FOL –Básico 1

Fonte: Próprio autor.

Esses alunos participaram desta pesquisa respondendo a um questionário para avaliação do ensino e aprendizagem da língua, aplicado no fim dos cursos de *PLE*. Apresentar perspectivas desses aprendizes é de relevância para compreendermos ações, decisões, reflexões dos professores em formação em relação ao ensino. Assim como Shulman (1987) assinalou o conhecimento de aprendizes e suas características como um dos componentes dos conhecimentos base, consideramos significativo apresentar também perspectivas desses aprendizes sobre alguns aspectos do ensino e aprendizagem do português.

Além dos aprendizes, os professores em formação também contribuíram ao responderem

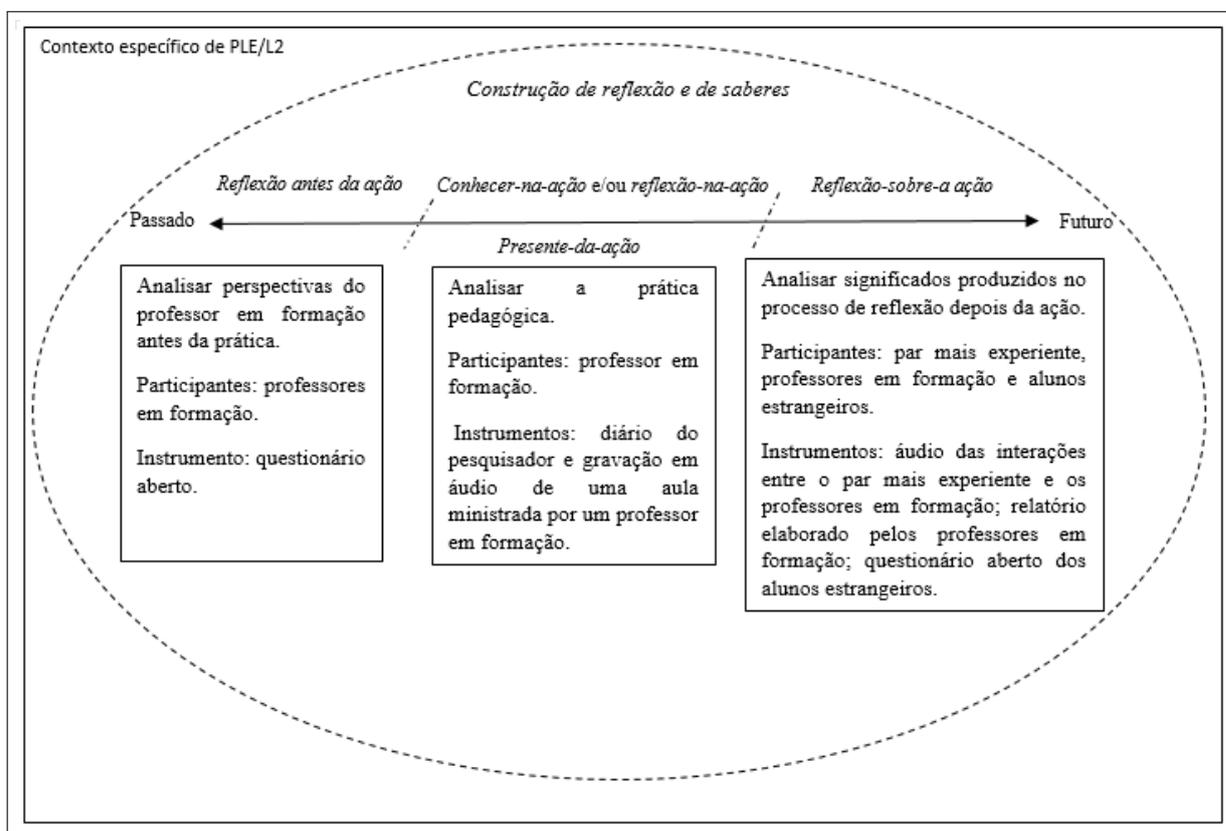
a questionários, ao interagirem entre si e com o par mais experiente em espaços reflexivos para discussão sobre a ação docente em sala de aula.

Por meio de instrumentos como questionários, interações gravadas em áudio, diário do pesquisador, fichas de inscrição, relatórios pudemos realizar triangulação dos dados, cujo percurso de análise pode ser visualizado na subseção a seguir.

### 2.3.5 Percurso e categorias de análise

Levando em consideração os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados, elaboramos a figura do percurso de análise desta pesquisa a seguir.

Figura 32 – Percurso de análise desta pesquisa



Fonte: Próprio autor.

O questionário inicial foi o primeiro instrumento analisado. O objetivo é conhecermos expectativas sobre o ensino de *PLE* dos professores em formação antes da prática bem como aspectos desafiadores. Esse procedimento pôde nos fornecer subsídios para refletirmos sobre saberes anteriores à prática docente em *PLE* desses participantes.

As observações das aulas ministradas pelos professores em formação foram registradas no diário do pesquisador. Essas aulas também foram gravadas em áudio. Sob perspectiva dos registros do referido diário, busca-se analisar o fazer pedagógico em sala de aula de *PLE*. As

interações dos professores em formação com o par mais experiente foram baseadas nos registros do diário. A frequência das observações<sup>36</sup> das aulas e das interações está indicada no quadro a seguir:

Quadro 12 – Frequência de observação das aulas e de interação.

<b>Curso de PLE</b>	<b>Data de observação da aula</b>	<b>Interação com o par mais experiente</b>
Intermediário 1	23/09/2014	30/09/2014
Básico 2 para Falantes de Espanhol (Turma A)	24/09/2014	29/09/2014
Básico 2 para Falantes de Espanhol (Turma B)	29/09/2014	14/10/2014
Básico 1 para Falantes de espanhol	2/10/2014	17/10/2014
Intermediário 1	07/10/2014	Não houve a segunda reunião
Avançado 2	07/10/2014	24/09/2014
Básico 2 para Falantes de Espanhol (Turma A)	15/10/2014	Não houve a segunda reunião
Intermediário 1 (curso de 2015)	05/05/2015	Não houve reunião

Fonte: Próprio autor.

A partir dessas interações e dos relatórios dos professores em formação (como parte da avaliação da disciplina optativa, os professores/graduandos devem elaborar um relatório), verificaremos quais saberes pedagógicos esses participantes operacionalizam no ensino de *PLE* na prática. Nesse processo, perspectivas dos alunos estrangeiros, em relação a alguns aspectos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, também serão levados em consideração, por meio de análise de questionário.

A partir desse percurso, propomos as categorias de análise a seguir:

- Saber anterior à prática: perspectivas iniciais dos professores em formação sobre o ensino de *PLE*;
- Reflexão-sobre-a ação e processo reflexivo no ensino de *PLE*;
- Desafios no ensino e aprendizagem de *PLE*;
- Variáveis contextuais na atuação de professores em formação;
- Saberes base da prática pedagógica para os professores em formação no ensino de português para estrangeiros.

<sup>36</sup> Em relação ao curso Avançado 2, houve primeiro a reunião do par mais experiente com os professores (24/09/2014) e, posteriormente, observação da aula (07/10/2014).

Os significados construídos em relação ao saber docente em *PLE*, com base nos dados coletados, estão no Capítulo de Análise a seguir.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

*What we know is a drop. What we do not know is an ocean.*  
Isaac Newton

Assim como pontuado na epígrafe, reconhecemos que o saber construído a partir de nossos dados é uma gota e o que continuamos sem saber, um oceano. No entanto, nesse árduo percurso pela construção de conhecimento, temos expectativa de que esta tese, pelo menos, provoque, instigue e possibilite (re)significações em *PLE* no tocante a saberes docentes desse profissional nessa especialidade de ensino e aprendizagem de línguas.

Neste capítulo, a análise construída foi realizada na ordem das categorias apresentadas no Capítulo de Metodologia, incluindo: Saber anterior à prática: perspectivas iniciais dos professores em formação sobre o ensino de *PLE*; Saberes dos professores em formação na prática e Saberes dos professores em formação da prática compõem a *Reflexão-sobre-a prática*; Desafios dos professores em formação; Variáveis contextuais; e Saberes pedagógicos ou da experiência no ensino e aprendizagem de *PLE* em contexto específico.

#### 3.1 SABER ANTERIOR À PRÁTICA: PERSPECTIVAS INICIAIS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE O ENSINO DE *PLE*

No primeiro dia de aula da disciplina optativa de *PLE*, o professor responsável entrega aos graduandos um questionário (questionário inicial) a fim de registrar expectativas sobre o ensino e aprendizagem de *PLE*, bem como saber o quanto esses alunos conhecem sobre a área. Para os interesses desta pesquisa, foram consideradas quatro questões: interesse para frequentar a disciplina, conhecimento sobre a área profissional de *PLE*, expectativas para o ensino e aprendizagem de *PLE* e desafios em relação a ensinar a língua como idioma estrangeiro.

No que se refere à questão "Por que você gostaria de cursar esta disciplina", os graduandos responderam:

Quadro 13 – Por que você gostaria de cursar esta disciplina?

<b>Professor em Formação</b>	<b>Por que você gostaria de cursar esta disciplina?</b>
<b>PF 1</b>	Porque acredito que a área está em expansão e poderá ser uma disciplina importante para minha formação.
<b>PF2</b>	Para obter um conhecimento sobre a área e talvez atuar no futuro.
<b>PF3</b>	Porque tenho interesse em não só ensinar uma língua estrangeira para brasileiros, mas também fazer o caminho inverso com estrangeiros.
<b>PF4</b>	Pois acredito ser uma área muito interessante e porque gostaria de aprender como é o papel inverso, ensinar minha língua materna a estrangeiros.
<b>PF5</b>	Por ser um desafio profissional.
<b>PF6</b>	Para aprender métodos e abordagens eficazes no ensino de LP.
<b>PF7</b>	Porque julgo-a essencial para o currículo do curso de Letras.
<b>PF8</b>	Porque eu participei de um minicurso da Jornada de Letras de 2013 de ensino de Português para Estrangeiros e achei interessante.
<b>PF9</b>	Meu interesse em cursar esta disciplina originou-se pela carência (didática e pedagógica) que tenho de trabalhar com o ensino de língua portuguesa.
<b>PF10</b>	Porque tive uma experiência de intercâmbio e me interessei nesta área.
<b>PF11</b>	Tenho interesse pela disciplina, pois gostaria de obter um conhecimento teórico mais profundo sobre a prática de ensino de PLE.
<b>PF12</b>	Gostaria de cursar pela prática envolvida com novas experiências e desafios.
<b>PF13</b>	Porque durante a graduação acabei "deixando passar" esta oportunidade e sempre tive muita vontade de atuar na área de PLE.
<b>PF14</b>	Gostaria de cursar essa disciplina para aprofundar meus conhecimentos no tema e se possível trabalhar na área.
<b>PF15</b>	Porque tenho muito interesse nesta área e também bastante criatividade.
<b>PF16</b>	Pela oportunidade de expandir minha formação na área de ensino de LE.
<b>PF17</b>	Me parece muito interessante e tenho vontade de conhecer essa disciplina como forma de uma nova experiência.
<b>PF18</b>	Para atuar futuramente e conhecer a área.
<b>PF19</b>	Acredito que seja muito importante no ensino de língua estrangeira e para entender nossa própria língua.

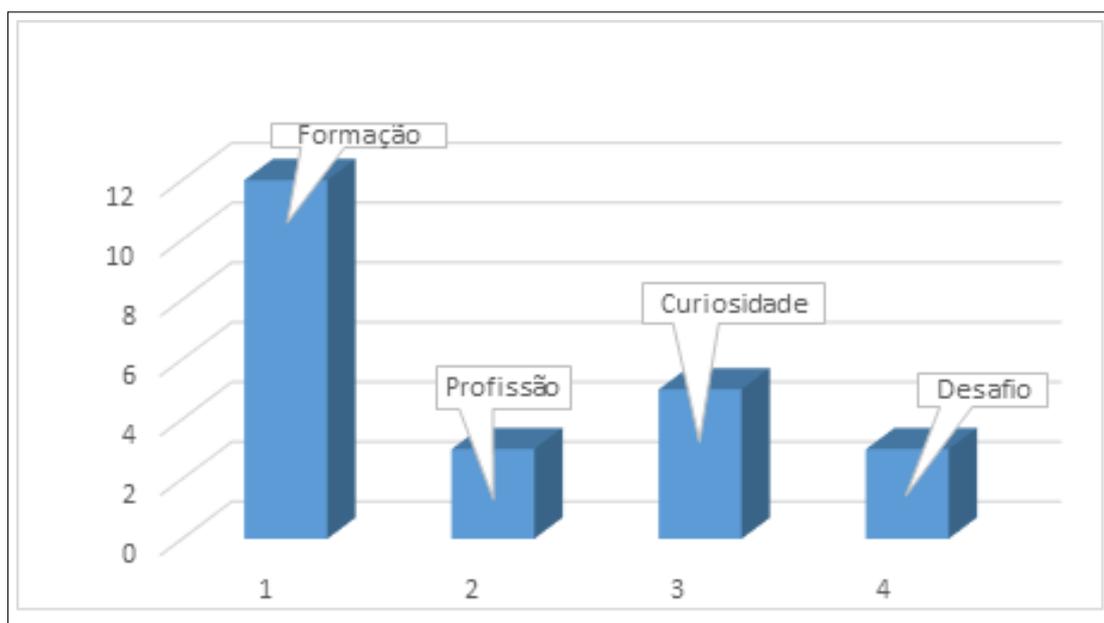
Fonte: Próprio autor.

Em relação ao interesse desses 19 graduandos em frequentar a disciplina, a preocupação com a formação como professor foi a mais citada entre as respostas. Por exemplo, PF7 se

matriculou na disciplina porque *julgo-a essencial para o currículo do curso de Letras*. Para PF9, *o interesse em cursar esta disciplina originou-se pela carência (didática e pedagógica) que tenho de trabalhar com o ensino de língua portuguesa*. Em segundo lugar, a curiosidade por conhecer a área de PLE também motivou o interesse de alguns graduandos em frequentar a referida disciplina. Como pontuam PF15, *tenho muito interesse nesta área e também bastante criatividade*, e PF17, *me parece muito interessante e tenho vontade de conhecer essa disciplina como forma de uma nova experiência*. Dentre os graduandos, dois deles (PF8 e PF10) tiveram alguma experiência com o PLE, o que motivou o interesse por expandir seus conhecimentos sobre a área. Na terceira posição, estão o interesse pelo ensino ser desafiador e por questões profissionais. Como pontuam PF5, *por ser um desafio profissional*, e PF14, *gostaria de cursar essa disciplina para aprofundar meus conhecimentos no tema e se possível trabalhar na área*.

Com base nessas respostas, elaboramos a figura a seguir para melhor visualizarmos os interesses desses graduandos em frequentar a disciplina sobre PLE. Esclarecemos que o número indicado no gráfico não corresponde ao número de graduandos, mas quantas vezes o interesse em frequentar a disciplina apareceu nas respostas.

Figura 33 – Interesse por frequentar a disciplina



Fonte: Próprio autor.

Nessa figura, verificamos que muitos graduandos se matricularam nessa disciplina por julgá-la importante para formação e para ter conhecimento dessa área (coluna 1). Em segundo lugar, está a curiosidade em saber mais sobre o PLE que motivou o interesse pela disciplina (coluna 3). O ensino de PLE como fator desafiador e o interesse em atuar na área futuramente ocupam a mesma posição (colunas 4 e 2, respectivamente).

A partir desses dados, identifica-se que a preocupação com a formação foi o principal

motivador desses graduandos em frequentar a referida disciplina. Embora não haja graduação em ensino e aprendizagem de *PLE* nessa universidade pública, os graduandos o concebem como fundamental para a formação em Letras. De acordo com Shulman (1987), o *conhecimento base* de um professor é composto, dentre outros fatores, pelo saber acerca do aprendiz e suas características, e pelo saber sobre a literatura da área profissional bem como seu conteúdo. Em relação ao aprendiz (nesse caso, o aluno da disciplina optativa de *PLE*) é de relevância conhecermos também quem são esses professores em formação para refletirmos sobre suas ações na prática de sala de aula. No tocante ao saber acerca do conteúdo e da literatura da área, o conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de *PLE* pode contribuir significativamente na formação, ampliando, dessa forma, os *conhecimentos base* de um professor de Letras.

Partindo dos pressupostos discutidos na fundamentação teórica em relação à constituição dos sujeitos, inferimos que PF19 parece conceber o outro indivíduo como fator complementar na constituição da própria língua: *Acredito que seja muito importante no ensino de língua estrangeira e para entender nossa própria língua* (PF19). Podemos relacionar esse apontamento com a discussão apresentada por Revuz (1998) sobre nos tornarmos um pouco o outro sujeito quando aprendemos/ensinamos uma língua. A relevância do outro indivíduo é importante não só para nos constituirmos como sujeitos, mas também para compreendermos a nossa própria língua. Esses dados corroboram também a importância desse ensino na formação de professores de línguas e a necessidade de ampliar a criação de cursos de graduação em *PLE* nas universidades, principalmente, na instituição onde os dados foram coletados.

A partir desses dados, inferimos que esses professores em formação construíram, ao longo de suas experiências como aprendizes e/ou professores, um saber anterior acerca do sujeito estrangeiro, da língua estrangeira. Com base na discussão proposta por Tardif e Raymond (2000), reconhecemos que esse pré-conhecimento pode estar relacionado com *saberes pessoais dos professores e/ou saberes provenientes da formação escolar anterior*. Segundo Tardif e Raymond (2000), esses saberes podem ter sido construídos a partir de contexto social: família, instituição escolar. É de relevância destacar que os saberes, na perspectiva social de Tardif e Raymond (2000, p. 217), não são estáticos. *Os saberes são temporais* e, por essa razão, podem ser reconstruídos ao longo da experiência profissional.

Com relação à questão sobre o conhecimento do *PLE* como área profissional, obtivemos essas respostas:

Figura 34 – Conhecimento do PLE como área profissional



Fonte: Próprio autor.

Nessa figura, identificamos quatro tipos de respostas: conhecimento do crescimento da área e de ser financeiramente promissora, nenhum conhecimento e pouco conhecimento. Verificamos que praticamente metade dos graduandos tem conhecimento de que o *PLE* é uma área em expansão. Contudo, outra parte dos alunos nada sabe sobre o assunto.

Em relação à questão sobre expectativas para o ensino e aprendizagem de *PLE*, os graduandos responderam:

Quadro 14 – Expectativas anteriores à prática docente

Professor em Formação	Como parte da disciplina, você terá de ministrar aulas de português para estrangeiros. Em relação ao ensino, quais são suas expectativas? Em relação ao aprendizado, o que espera do aluno?
PF1	Espero que a aprendizagem seja mútua quanto à troca de conhecimento em relação a contextos, referências, etc. Espero interesse pelo idioma e a cultura não estereotipada.
PF2	Por nunca ter atuado na área, espero que meu desempenho seja bom e interessante como professora e que isso atraia o interesse do aluno.
PF3	Como ainda não possuo experiência prática como professora, não consigo estabelecer parâmetros claros, mas espero aprender a ser uma professora melhor, a ponto de interessar e ensinar meus alunos satisfatoriamente.

Continua na página seguinte.

<b>PF4</b>	Tenho expectativas, acredito que com essa oportunidade, poderei aprender mais sobre a minha própria língua. Em relação ao aprendizado do aluno, espero poder transmitir o máximo que eu conseguir, para que este possa enriquecer sua aprendizagem.
<b>PF5</b>	Creio que o aluno tem curiosidades ou dúvidas sobre a língua portuguesa que eu nunca (incompreensível) input como falante nativo.
<b>PF6</b>	Espero trabalhar com alunos falantes de línguas não-hispânicas. Também espero ganhar muita experiência no ensino da língua. Pretendo continuar os estudos no futuro.
<b>PF7</b>	Espero observar o Português Brasileiro como segunda língua e mediar os alunos até o ponto em que possam lidar efetivamente com a língua de acordo com seus propósitos pessoais/acadêmicos.
<b>PF8</b>	Espero que me dê bem com eles e que aprendam e gostem da língua portuguesa.
<b>PF9</b>	Espero conseguir preparar materiais didáticos-pedagógicos para o ensino de PLE, pois não tenho experiência com o ensino de língua materna e, também, espero conseguir passar aos alunos de forma menos metalinguística possível, conhecimentos não só linguísticos como também culturais acerca do Brasil.
<b>PF10</b>	Espero lidar com essa transmissão de conhecimento de forma natural, e espero que os alunos tenham um interesse verídico em adquirir esse conhecimento.
<b>PF11</b>	Tive a experiência de Prática Assistida pela Universidade e o retorno do aluno foi muito bom, o que me levou a buscar por uma experiência mais prolongada no ensino de Português para Estrangeiros.
<b>PF12</b>	Nunca tive contato com esse tipo de experiência, mas minhas expectativas são boas, com a consciência de que será mais um desafio na graduação. Procurar métodos que alcancem a maior absorção do conteúdo pelo aluno.
<b>PF13</b>	Espero contribuir e aprender, pois tenho interesse na área. Acredito que os estrangeiros podem me ajudar a compreender minha língua e cultura através de um olhar que ainda não tenho.
<b>PF14</b>	Espero contribuir com o aprendizado dos alunos para que eles possam manejar o seu estudo na Universidade.
<b>PF15</b>	As expectativas são as melhores possíveis, embora tenha a certeza de que será um grande desafio. Espero poder realizar com o aluno um intercâmbio cultural bastante grande.
<b>PF16</b>	Quanto ao ensino, espero ser capaz de propor o desenvolver uma práxis temática. Quanto ao aprendizado, espero encontrar dificuldades de aprendizagem que, como professor, ainda não tenha enfrentado.
<b>PF17</b>	Minhas expectativas são boas, penso que vai ser uma experiência importante, ao mesmo tempo que sei que vai ser difícil. Espero que consiga passar um bom aprendizado para os alunos.
<b>PF18</b>	Tenho experiência no ensino de português em escolas e espanhol, para estrangeiros eu nunca trabalhei mas acredito que tenham curiosidades sobre a cultura, além da língua.
<b>PF19</b>	Em conseguir ensiná-lo de forma satisfatória e conseguir exemplos "reais" que sejam contrastivo entre as línguas.

Nesse quadro, em relação ao ensino, verifica-se que há duas concepções nas respostas dos professores em formação: ensino como ação colaborativa e como transmissão de conhecimento. No âmbito do ensino como transmissão de conhecimento, identificamos 7 repostas. Em relação ao ensino como ação colaborativa, foram encontradas 5 repostas. Elaboramos dois quadros a seguir com cada uma dessas concepções para melhor visualização das respostas indicadas por esses professores em formação.

Quadro 15 – Promover ensino colaborativo

<b>PF1</b>	Espero que a aprendizagem seja mútua quanto à troca de conhecimento em relação a contextos, referências, etc. Espero interesse pelo idioma e a cultura não estereotipada.
<b>PF7</b>	Espero observar o Português Brasileiro como segunda língua e mediar os alunos até o ponto em que possam lidar efetivamente com a língua de acordo com seus propósitos pessoais/acadêmicos.
<b>PF13</b>	Espero contribuir e aprender, pois tenho interesse na área. Acredito que os estrangeiros podem me ajudar a compreender minha língua e cultura através de um olhar que ainda não tenho.
<b>PF14</b>	Espero contribuir com o aprendizado dos alunos para que eles possam manejar o seu estudo na Universidade.
<b>PF15</b>	As expectativas são as melhores possíveis, embora tenha a certeza de que será um grande desafio. Espero poder realizar com o aluno um intercâmbio cultural bastante grande.

Fonte: Próprio autor.

A partir das respostas *mediar, troca de conhecimento, realizar intercâmbio cultural*, inferimos que esses professores parecem conceber o aluno como sujeito ativo e responsável pela aprendizagem. O ensino e aprendizagem do português, nessa perspectiva apresentada por esses professores, é construído em colaboração (professor-aluno) por meio da interação. Nesse sentido, verifica-se que a interação é concebida como fator relevante para o processo de ensino. De acordo com estudos bakhtinianos, apresentados na fundamentação teórica, o sujeito e a língua são produtos sociais construídos por meio da interação dos indivíduos. Para Bakhtin e Volochínov (2006, p. 34), *a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social*. Reconhecemos que a consciência do ensino e aprendizagem pode também se tornar consciência na interação do professor com os alunos e de alunos com outros alunos. Sob a perspectiva de Tardif e Raymond (2000), podemos considerar que esses saberes acerca do ensino foram construídos a partir do contexto de formação. Na relação social com esse contexto acadêmico, os professores (re)construíram saberes sobre o ensino de línguas.

Por meio dessas respostas, constata-se que o professor tem ciência de que não é o único responsável pelo ensino. O aluno terá de ter também responsabilidades sobre a sua aprendizagem. Nesse contexto, inferimos que o professor pode desempenhar um papel de colaborador, mediador

do ensino e aprendizagem sem, contudo, ser vetor de transmissão do conhecimento. Esse último aspecto foi apontado por outros 7 graduandos, podendo ser visto no quadro a seguir:

Quadro 16 – Ensino como transmissão do conhecimento

<b>PF3</b>	Como ainda não possuo experiência prática como professora, não consigo estabelecer parâmetros claros, mas espero aprender a ser uma professora melhor, a ponto de interessar e ensinar meus alunos satisfatoriamente.
<b>PF4</b>	Tenho expectativas, acredito que com essa oportunidade, poderei aprender mais sobre a minha própria língua. Em relação ao aprendizado do aluno, espero poder transmitir o máximo que eu conseguir, para que este possa enriquecer sua aprendizagem.
<b>PF9</b>	Espero conseguir preparar materiais didáticos-pedagógicos para o ensino de PLE, pois não tenho experiência com o ensino de língua materna e, também, espero conseguir passar aos alunos de forma menos metalinguística possível, conhecimentos não só linguísticos como também culturais acerca do Brasil.
<b>PF10</b>	Espero lidar com essa transmissão de conhecimento de forma natural, e espero que os alunos tenham um interesse verídico em adquirir esse conhecimento.
<b>PF12</b>	Nunca tive contato com esse tipo de experiência, mas minhas expectativas são boas, com a consciência de que será mais um desafio na graduação. Procurar métodos que alcancem a maior absorção do conteúdo pelo aluno.
<b>PF17</b>	Minhas expectativas são boas, penso que vai ser uma experiência importante, ao mesmo tempo que sei que vai ser difícil. Espero que consiga passar um bom aprendizado para os alunos.
<b>PF19</b>	Em conseguir ensiná-lo de forma satisfatória e conseguir exemplos "reais" que sejam contrastivo entre as línguas.

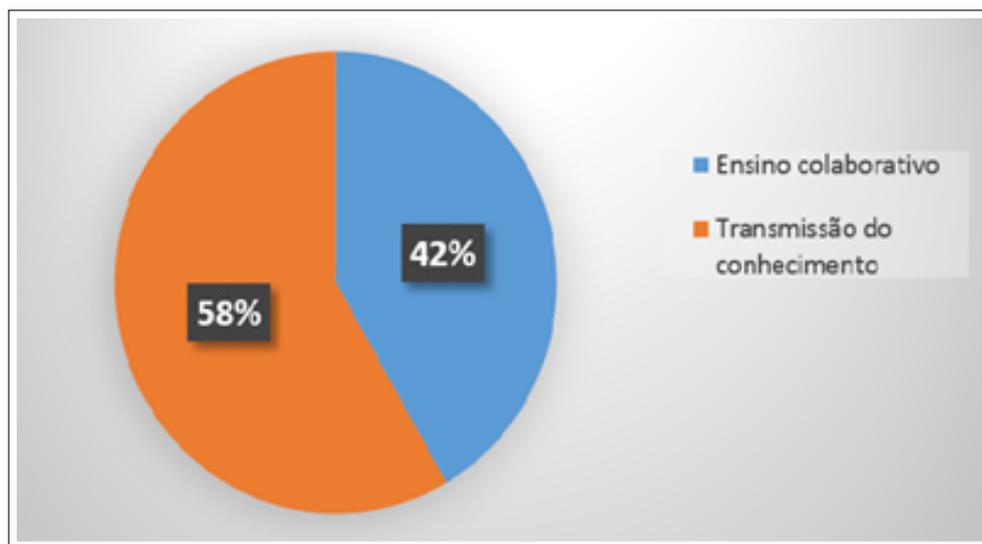
Fonte: Próprio autor.

Essas sete respostas podem indicar posicionamento do professor como transmissor de conhecimento, direcionando toda a responsabilidade do ensino para si. Nessa perspectiva, parece que o sucesso ou o fracasso do aprendizado do aluno recai na figura do professor e, por isso, há na resposta de dois deles preocupação em ensinar “satisfatoriamente” (PF3 e PF19). Além disso, podemos inferir também que, para esses professores em formação, o aluno parece não precisar participar ativamente na construção do saber. As respostas como *passar um bom aprendizado*, *absorção do conteúdo*, *transmissão de conhecimento* podem indicar que os professores em formação compreendem o ensino e a aprendizagem como processos estáticos e hierarquizados, em que o professor é quem detém o conhecimento e o aluno é quem o absorve. Por meio das perspectivas desses professores em formação, verifica-se a possibilidade de duas interpretações: a primeira, refere-se à teoria; a segunda, refere-se ao saber anterior à prática.

Na figura a seguir, podemos demonstrar estatisticamente as categorizações: Promover

ensino colaborativo e Transmissão do conhecimento. Dentre os 19 graduandos, 5 apresentaram evidências de concepção de ensino colaborativo e 7 de transmissão de conhecimento. Não foi possível identificar concepção de ensino do restante dos graduandos, pois as respostas estavam abrangentes, tais como: *Por nunca ter atuado na área, espero que meu desempenho seja bom e interessante como professora e que isso atraia o interesse do aluno* (PF2); *Espero que me dê bem com eles e que aprendam e gostem da língua portuguesa* (PF8).

Figura 35 – Conhecimento como transmissão e como construção colaborativa



Fonte: Próprio autor.

Nessa figura, verifica-se que a concepção de ensino como transmissão de conhecimento é maior que a de ensino como processo colaborativo. Esse dado é significativo para refletirmos sobre a abordagem teórica na formação de professores. Leffa (2001) aponta que uma das grandes dificuldades enfrentadas na formação do professor é o distanciamento entre teoria e prática. Nem sempre a teoria está em harmonia com a prática. A partir das respostas, concluímos que as concepções sobre ensino e aprendizagem desses professores em formação podem não corresponder aos pressupostos de um ensino focado na construção de significados via língua estrangeira. O ensino e aprendizagem, os sujeitos, os aprendizes, a língua, parecem não ser concebidos na relação de um com o outro, ou seja, a interação parece não ser levada em consideração na construção do saber. Essa concepção de ensino vai de encontro com a abordagem sociocultural discutida por Mizukami (1986) e Vieira-Abrahão (2001), em que o professor desempenha um papel de mediador do ensino, considerando o aluno como participante ativo do processo de ensino e aprendizagem. A concepção evidenciada por esses graduandos está próxima dos pressupostos da abordagem tradicional, na qual o aluno é concebido como "tabula rasa" que precisa ser preenchida. Esse aspecto pode ser verificado quando analisarmos algumas das aulas ministradas por esses professores em formação.

Em relação à segunda interpretação, esses dados podem significar que esses saberes

foram construídos ao longo da experiência desses graduandos como aprendizes e/ou professores. Esse saber anterior à prática se não problematizado, poderá se cristalizar. Segundo Furió (1994), os professores em formação podem (re)produzir o senso comum na sala de aula se estas não forem abordadas criticamente. Para Pimenta (2009, p. 18), é importante que os programas de licenciatura possibilitem aos graduandos atividades que permitam *investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes*. Nesse sentido, para esses autores, é imprescindível desenvolver nos cursos de formação de professores práticas reflexivas para que o senso comum não se torne o fio condutor das aulas.

Dentre as respostas, somente 2 evidenciaram ciência de que, por meio do ensino da própria língua como idioma estrangeiro, é possível aprender ainda mais a respeito de nossa língua-cultura: *poderei aprender mais sobre a minha própria língua* (PF4); *Acredito que os estrangeiros podem me ajudar a compreender minha língua e cultura através de um olhar que ainda não tenho* (PF13). Esses dados vão ao encontro do que foi discutido anteriormente em relação aos estudos de Revuz (1998), sobre tornar-se um pouco o outro quando se aprende uma língua, e, de forma complementar, apontamos também o que Dornbush (1998) pontua sobre *eu-outro*: é também através do olhar do outro sobre a nossa cultura que esta se revela mais profundamente.

Para complementar, três das respostas apontam expectativa de que a experiência no ensino e aprendizagem de *PLE* será desafiadora: *mas minhas expectativas são boas, com a consciência de que será mais um desafio na graduação* (PF12); *embora tenha a certeza de que será um grande desafio* (PF15); *sei que vai ser difícil* (PF17). A maioria dos graduandos não possui experiência com o ensino de *PLE* e, por essa razão, a expectativa é de desafio. Em relação à pergunta "Que desafios o professor pode enfrentar ao ensinar sua língua como língua estrangeira em contexto brasileiro", identificamos seis categorias de desafios: linguístico; linguístico-pragmático; linguístico-cultural; linguístico-metodológico; cultural; e metodológico.

Em relação ao desafio linguístico, a preocupação dos professores está voltada à questões de conhecimento formal da língua portuguesa (vocabulário, expressões, gírias, por exemplo) e da proficiência a ser alcançada pelo aluno. Além disso, no que se refere aos falantes de espanhol, a proximidade entre os idiomas pode tanto facilitar quanto dificultar o processo de aprendizagem, como pontuou PF14. Esse desafio linguístico corresponde ao *conhecimento do conteúdo* apontado por Shulman (1987), em que o professor precisa ter conhecimento daquilo que se propôs a ensinar. Nessa perspectiva, obtivemos 7 respostas:

Quadro 17 – Desafio linguístico

<b>Professor em Formação</b>	<b>Que desafios o professor pode enfrentar ao ensinar sua língua como língua estrangeira em contexto brasileiro?</b>
<b>PF3</b>	Creio que a falta de conhecimento prévio do aluno sobre o Brasil e sua língua (já ouvi muitos estrangeiros dizerem, antes de saber, que a língua do Brasil é o espanhol).
<b>PF4</b>	Acredito que um dos primeiros desafios será trabalhar com duas línguas formando a aula e dentro desta haverá dificuldades quanto ao vocabulário, gírias entre outros.
<b>PF5</b>	Fatos da língua que o professor tem como naturais, tá há muito internalizados farão da sua (incompreensível) para o estudante estrangeiro, o que nem sempre deve ser fácil.
<b>PF7</b>	Pensar que certos aspectos da língua são tão óbvios que não precisam ser investigados junto com os alunos.
<b>PF12</b>	Ele precisa ter o domínio da LE para que seu poder de articulação e explicação seja maior.
<b>PF14</b>	Para os hispanohablantes talvez a sensação que eles têm de que as línguas são muito parecidas possa em algum momento gerar alguma dificuldade.
<b>PF17</b>	Talvez por conta da enorme diferença que temos da língua falada e da língua escrita no português, pode ser que o professor tenha que se esforçar para mostrar essas diferenças e conseguir ensinar as duas.

Fonte: Próprio autor.

Em relação ao desafio metodológico, os professores indicaram preocupação em realizar um ensino em que o aluno possa se desenvolver para enfrentar as possíveis dificuldades durante o processo de aprendizagem, incluindo o gerenciamento da aula para trabalhar a língua-alvo e a língua materna do aprendiz, por exemplo. Podemos considerar que esse desafio metodológico corresponde ao *conhecimento pedagógico geral*, proposto por Shulman (1987), em que o gerenciamento e a organização da aula são saberes importantes e, portanto, constituintes dos *conhecimentos base* dos professores. Nesse âmbito, identificamos seis respostas:

Quadro 18 – Desafio Metodológico

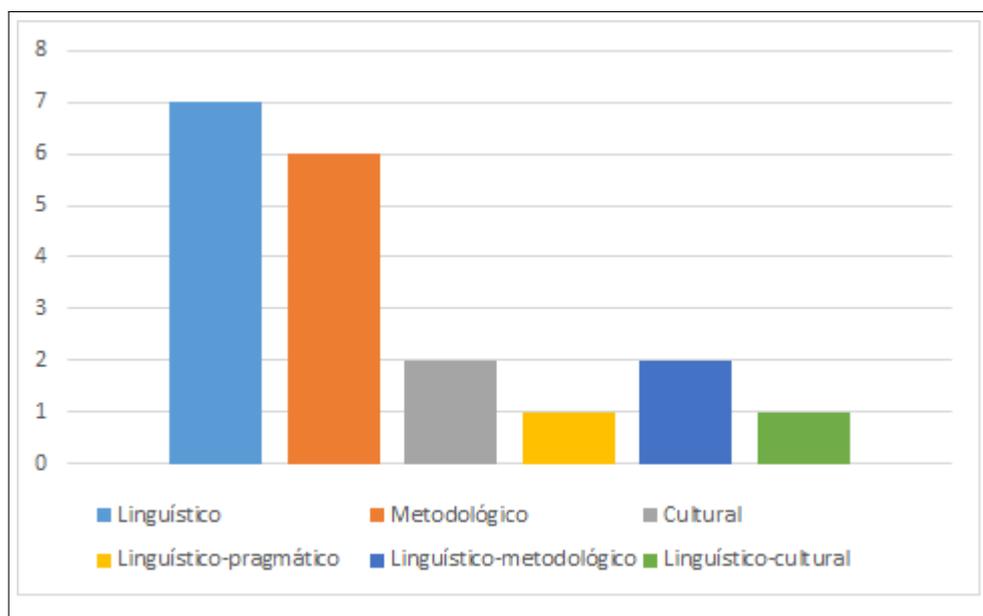
<b>Professor em Formação</b>	<b>Que desafios o professor pode enfrentar ao ensinar sua língua como língua estrangeira em contexto brasileiro?</b>
<b>PF2</b>	Talvez adequar a língua portuguesa brasileira, que aparenta ser de grande dificuldade, ao aprendizado do aluno estrangeiro de modo que ela se faça compreensível.
<b>PF9</b>	Refletir sobre a nossa própria língua materna de forma menos metalinguística.
<b>PF10</b>	Confundir o aluno com um nativo e não entender as dificuldades do aluno para com assuntos que são considerados triviais para nós. .
<b>PF13</b>	O desafio de explicar o que nos parece óbvio, entre outros como o de conhecer muito bem a nossa língua, um conhecimento além da vivência como falante nativo.
<b>PF15</b>	Acredito que o maior desafio seja dar-se conta de que o simples fato de que o professor tenha o português como língua materna, nem sempre possibilita o ensino-aprendizagem, muitos fatores entram em questão.
<b>PF18</b>	Mesmo sendo sua língua deve-se tomar cuidado na seleção de conteúdos relevantes para o ensino.

Fonte: Próprio autor.

Com menor indicação, temos o desafio linguístico-pragmático cuja preocupação está no uso da língua em determinados contextos (apontado por PF1: *Contextos de expressões, vocabulário utilizados em determinadas situações brasileiras típicas*); o desafio linguístico-metodológico que se refere aos procedimentos para ensinar a língua (indicado por PF11, *O português é uma língua complexa, mesmo para os falantes nativos, a gramática possui várias regras que não possuem referencial em outros idiomas. Manter os alunos motivados também pode ser outro desafio*; e PF19, *Encontrar exemplos e comparações nas duas línguas, que tenham o mesmo significado para as ambas as culturas*); o desafio linguístico-cultural em que o professor indicou preocupação com a língua e a cultura no processo de ensino e aprendizagem (PF18, *Diferença de cultura, a pronúncia, a escrita*); e o desafio cultural foi apontado por PF6 (*Choque cultural forte*) e PF16 (*Creio que barreiras culturais podem se manifestar...*). Podemos relacionar esses desafios ao *conhecimento pedagógico do conteúdo*, um *amalgama especial entre conteúdo e pedagogia* (SHULMAN, 1987, p. 8).

Com base nesses dados, elaboramos a figura a seguir para visualizarmos estatisticamente essas categorias:

Figura 36 – Categorias de desafios (antes da prática)



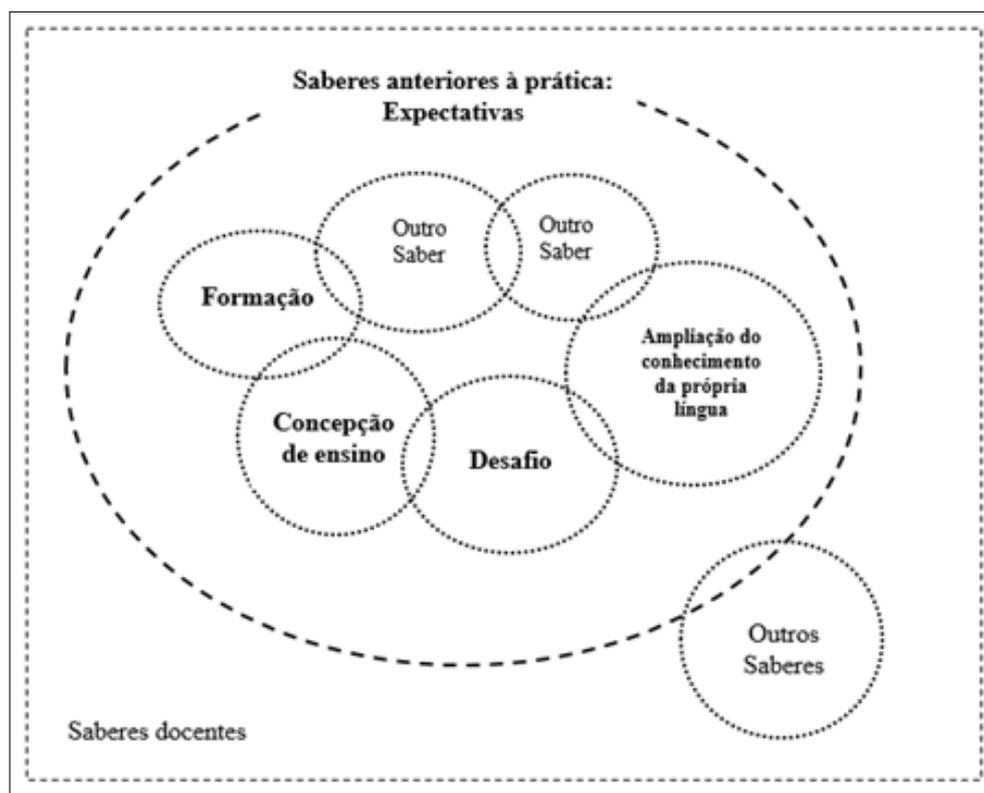
Fonte: Próprio autor.

De acordo com os desafios apontados pelos professores em formação, podemos compreendê-los também a partir da perspectiva de Tardif e Raymond (2000) no tocante aos aspectos constituintes do saber: *existencial, social e pragmático*. O aspecto existencial do saber corresponde às perspectivas pessoais, da história de vida do professor em formação bem como das experiências profissionais e, a nosso ver, pode se relacionar com o desafio cultural e linguístico-cultural com respeito a possíveis dificuldades nesse âmbito. Os aspectos social e pragmático do saber podem corresponder ao desafio linguístico-pragmático, ou seja, da língua em uso nos variados contextos sociais.

Inferimos que a expectativa de enfrentar esses desafios foi construída a partir da relação dos professores com cada contexto social: família, escola, universidade, local de trabalho, colegas/alunos estrangeiros, a mídia, materiais didáticos. Foi possível constatar que a concepção de ensino como transmissão de conhecimento e o desafio linguístico ocupam lugar de destaque no tocante às expectativas desses professores em formação. Para além do certo e do errado, é necessário que essas expectativas em relação ao ensino sejam discutidas na formação do professor para que ele possa criticamente avaliar e tomar decisões embasadas teoricamente. É imprescindível que os programas de licenciatura criem oportunidades para que o professor em formação possa construir *a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, em um processo contínuo de construção de suas identidades como professores* (PIMENTA, 2009, p. 18). Nesse sentido, Furió (1994), Pimenta (2009), Vieira-Abrahão (2001), Mejía (2007) apontam a pesquisa-ação como metodologia fundamental para o desenvolvimento da prática reflexiva e, a nosso ver, fundamental para a formação do professor.

Dentre os saberes anteriores à prática existentes, destacamos a expectativa dos professores em formação em ensinar o português como língua estrangeira. A partir das expectativas apresentadas por esse público, apontamos as mais expressivas em quatro categorias na figura a seguir, incluindo: formação, concepção de ensino, desafio e ampliação do conhecimento da própria língua.

Figura 37 – Saberes anteriores à prática: expectativas dos professores em formação



Fonte: Próprio autor.

Como discutido no Capítulo da Fundamentação, os saberes docentes são formados por saberes diversos, incluindo os curriculares, profissionais, disciplinares e da experiência (TARDIF, 2002; PIMENTA, 2009). Nesta figura, destacamos apenas os saberes anteriores à prática. Por meio da expectativa dos professores em formação, foi possível identificar quatro dos diversos saberes que podem existir, indicados como "outro saber" na figura 37.

Em relação à formação, os participantes apontaram a importância da disciplina optativa de *PLE* para a formação em Letras (na modalidade licenciatura) e, dentre as motivações indicadas pelos graduandos, foi a mais destacada. Retomamos o que PF7 e PF9 informaram, respectivamente, sobre o interesse em frequentar a disciplina optativa de *PLE*: *julgo-a essencial para o currículo do curso de Letras; o interesse em cursar esta disciplina originou-se pela carência (didática e pedagógica) que tenho de trabalhar com o ensino de língua portuguesa*. Esse fato corrobora a necessidade urgente de ampliação da formação em *PLE* em programas de licenciatura em Letras, visto que poucas universidades brasileiras a têm oferecido. A expectativa

desses graduandos está no fato dessa disciplina contribuir significativamente para a sua formação como professor.

Esse saber anterior está relacionado também com a expectativa de que ensinar a nossa língua materna para o público estrangeiro pode ampliar o nosso conhecimento sobre ela. Nesse processo, podemos aprender sobre nós mesmos a partir de um lugar não ocupado por mim, mas pelo outro sujeito. Nesse sentido, resgatando o que Geraldi (2010) pontua, esse outro é quem pode ter uma visão de um todo o qual não posso ter sozinho. No caso do ensino e aprendizagem de *PLE*, esse acontecimento pode ocorrer na interação do professor com o aluno estrangeiro na sala de aula. Retomando Da Matta (1986), todo brasileiro carrega consigo um Brasil com “B” maiúsculo. No entanto, *será preciso produzir e provocar a sua manifestação para que se possa sentir sua concretude e seu poder* (DA MATTA, 1986, p. 14). A nosso ver, a sala de aula também pode ser palco dessa manifestação provocada na interação.

Lidar com outra cultura, com o que é diferente, com o que não faz parte de nossa rotina diária pode criar muitas expectativas. Alguns graduandos informaram que o ensino de *PLE* pode ser desafiador, pois a maioria deles não possui experiência nessa área.

A partir das informações fornecidas por esses graduandos, identificamos que a maioria parece conceber o ensino como processo de transmissão de conhecimento. Como já discutido, esse fato reforça a importância de ampliar discussão acerca da relação teoria e prática (LEFFA, 2001).

Uma vez apresentados alguns dos saberes anteriores à prática dos professores em formação, discutiremos a seguir sobre saberes evidenciados na prática pedagógica.

## **3.2 SABERES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO NA PRÁTICA**

Nesta seção, apresentaremos os registros do Diário do pesquisador, resultado das observações em sala de aula. Levando em consideração a não viabilidade em analisar todas as aulas gravadas em áudio nesta seção, selecionamos o curso Intermediário 1 (oferecido em 2015) por ser o nível mais procurado entre os alunos estrangeiros. Além disso, a escolha desse curso se deve ao fato de um aluno estrangeiro expor sua insatisfação em relação às aulas para o pesquisador durante a observação em sala. Analisaremos a aula desse curso para discutirmos a ação do professor na perspectiva reflexiva de Schön (2000) e para complementar nossa reflexão acerca dos saberes dos professores na prática.

### **3.2.1 O diário do pesquisador: reflexões sobre a prática do professor em formação**

O diário do pesquisador teve como objetivo embasar as interações do par mais experiente (e também pesquisador nesse caso) com os professores em formação. Nesse instrumento, o pesquisador registrava suas observações sob três aspectos: observações preliminares, observações finais e sugestões.

Em observações preliminares, o pesquisador registra suas primeiras impressões no início da aula, o que inclui realizar indagações, anotar algo inquietante, entre outros. Em observações finais, o pesquisador verifica o que de fato ocorreu em sala de aula, podendo ou não responder às indagações realizadas na fase anterior. Em sugestões, o pesquisador pode sugerir atividades, ações, entre outros aspectos durante as interações construídas em um espaço reflexivo, para ajudar os professores em formação.

Esse instrumento foi aplicado em seis cursos de português, incluindo: Básico 1 para Falantes de Espanhol (2014), Básico 2 para Falantes de Espanhol Turma A (2014), Básico 2 para Falantes de Espanhol Turma B (2014), Intermediário 1 (2014), Intermediário 1 (2015) e Avançado 2 (2014). Embora tenham ocorrido mais observações de outros cursos, selecionamos apenas esses, pois não foi possível realizar as interações do par mais experiente com todos os professores em formação, devido ao tempo e a grande quantidade de cursos oferecido naquele período (total de 12 cursos).

Seguem os registros iniciais no quadro a seguir:

Quadro 19 – Observações preliminares

Curso	Registro inicial
<p><b>Básico 1 FE (PF1 e PF4 2/10/2014)</b></p>	<p>A aula tem início com o questionamento dos professores em relação ao tema trabalhado na aula passada (hábitos dos brasileiros e alimentação). O tema de hoje é sobre a rotina e os materiais selecionados foram a canção de Chico Buarque “Cotidiano” e o curta-metragem do site Porta dos fundos intitulado “Garçom Vegetariano”. Em relação à canção, a atividade foi preencher as lacunas com os verbos no presente (indicados entre parênteses). Qual é a finalidade da canção? No que se refere ao curta-metragem, o propósito foi abordar tipos de alimentos bem como o vocabulário.</p>
<p><b>Básico 2 FE Turma A (PF14 e PF15 24/09/2014)</b></p>	<p>No momento em que chego à sala, os professores estão discutindo a canção “Brasil, mostra a sua cara”, de Cazuza (não consigo chegar no horário de início da aula por questões administrativas do curso). Qual é o propósito da canção? Os alunos possuem muitas dúvidas relacionadas ao Programa do Básico 1. Nesse caso, os professores estão conseguindo trabalhar os conteúdos previstos no Programa do Básico 2. Os professores parecem ter dúvidas em relação ao exercício estrutural selecionados por eles mesmos.</p>
<p><b>Básico 2 FE Turma B (PF5 e PF16 29/09/2014)</b></p>	<p>A aula tem início com a canção “Pra que chorar”, de Vinícius de Moraes. O propósito é trabalhar o subjuntivo. Os alunos são quietos, os professores falam a maior parte do tempo. Após a canção, há explicação das inadequações encontradas nas tarefas dos alunos (correção na lousa). A última atividade foi discussão em duplas das músicas de cada país (foi o momento da aula em que os alunos mais falaram). Um dos professores fala muito espanhol na sala. Não há necessidade de uso do espanhol na aula de português.</p>

Continua na página seguinte.

<p><b>Intermediário 1 (PF10 e PF11 - 23/09/2014)</b></p>	<p>A aula tem início com a retomada do tema discutido sobre lendas. Por que lendas? Os alunos tiveram oportunidade de falar sobre alguma lenda do seu país? É importante haver interculturalidade. A atividade consistiu de: após discussão oral sobre lendas, os alunos leram um texto e circularam palavras-chave de cada lenda. Qual é a finalidade? Estratégia de leitura? Há atividades em grupo ou em pares? Os alunos são convidados a participarem da aula? Após essa atividade, os professores iniciam o segundo momento da aula: sistematização de verbos. Realizam conjugações de verbos na lousa e explicam o conceito verbal e temporal do presente do indicativo. Um dos professores tem desaceleração do fluxo natural da fala, ou seja, fala mais devagar. Por quê?</p>
<p><b>Intermediário 1 (PF18 05/05/2015)</b></p>	<p>Há duas professoras ministrando esse curso. No entanto, devido ao grande número de alunos (11 no total), a partir da próxima semana, essa turma será dividida em duas (de acordo com orientações da coordenação pedagógica do curso). A aula tem início com correção de atividade (prática de diálogo). Em seguida, trabalham um texto sobre bolsas de estudos da Capes nessa sequência: os alunos realizam leitura em voz alta e depois há discussão aberta sobre o tema. Os professores não prestam atenção na leitura dos alunos. Então, para que a leitura em voz alta?</p>
<p><b>Avançado 2 (PF2, PF3 e PG20 07/10/2014)</b></p>	<p>A aula tem início com a canção “Tocando em frente”, de Almir Sater. O foco é trabalhar a fonética por meio da canção. Um dos professores leu em voz alta a letra da canção e explicou quem era o cantor. Depois, os professores explicaram o uso de “amar ela” e “amá-la” em contextos formal e informal. Aplicação de exercícios para a prática dos pronomes pessoais. Os professores comentam sobre o Blog criado como extensão de aula para a postagem dos textos produzidos pelos alunos.</p>

Fonte: Próprio autor.

A partir das informações contidas nesse quadro, propomos três categorias de análise, incluindo: seleção de materiais autênticos, propósitos das atividades e organização da aula.

Em relação à seleção de materiais autênticos, constatamos que todos os professores trabalham amostras reais do uso da língua com temas comunicativos, ou seja, de relevância para a aprendizagem dos alunos estrangeiros. No tocante a esse aspecto, a seleção de materiais autênticos atende aos pressupostos comunicativos de ensino de línguas. Para destacar esses materiais, elaboramos outro quadro a seguir:

Quadro 20 – Uso de materiais autênticos

<b>Curso</b>	<b>Material</b>	<b>Propósito de uso do material</b>
<b>Básico 1 FE</b>	Canção “Cotidiano”, de Chico Buarque e Curta-metragem “Garçom Vegetariano”	Tempo Presente do Indicativo
<b>Básico 2 FE Turma A</b>	Canção “Brasil, mostra a sua cara”, de Cazusa	Tempo Pretérito Perfeito
<b>Básico 2 FE Turma B</b>	Canção “Pra que chorar”, de Vinícius de Moraes	Modo Subjuntivo
<b>Intermediário 1 (2014)</b>	Texto sobre Lendas Brasileiras	Tempo Presente do Indicativo
<b>Intermediário 1 (2015)</b>	Texto sobre Bolsas de estudos CAPES	Discussão sobre o tema
<b>Avançado 2</b>	Canção “Tocando em frente”, de Almir Sater	Fonética

Fonte: Próprio autor.

No decorrer das observações, verificamos que o uso desses materiais autênticos focava a exploração de algum item gramatical, o que pode ser visto na terceira coluna intitulada “Propósito de uso do material” no quadro 18. Com exceção dos cursos Intermediário 1 (2015) e Avançado 2, no restante, todos os professores direcionaram as atividades para trabalhar questões de gramática da língua. Nesse sentido, *materiais autênticos são potencialmente significativos sem, contudo, ser garantia de ensino que priorize tarefas relevantes para que o aluno experiencie a língua-alvo* (IZAKI, 2013, p. 114). Esse dado pode ser verificado também no quadro a seguir em que constam os registros finais do pesquisador bem como as sugestões para as questões observadas:

Quadro 21 – Observações finais

<b>Curso</b>	<b>Registro final</b>
<b>Básico 1 FE</b>	<p>Verifica-se incentivo dos professores à produção na língua-alvo logo no início da aula. Os temas selecionados são interessantes e relevantes para o aluno. No entanto, a atividade com a canção foi apenas de preencher as lacunas. Não foi promovida discussão sobre o tema tampouco sobre o cantor e compositor.</p> <p>Sugestões: Evitar usar um material autêntico só com fim estrutural. Pensar sobre a língua em uso, com propósito comunicativo.</p>

Continua na página seguinte.

<p><b>Básico 2 FE</b> <b>Turma A</b></p>	<p>O propósito da canção foi trabalhar o Pretérito Perfeito. Os professores promoveram trabalhos em grupos com os alunos, o que é muito bom visto que é uma turma grande. No entanto, a maior parte da aula está direcionada às questões gramaticais.</p> <p>Sugestões: Em relação ao vídeo, faltaram orientações para guiar a atividade de compreensão oral, por exemplo: qual foi o prato sugerido no vídeo, qual foi o prato principal, quais são os cuidados para utilizar o dendê? etc. Os alunos somente assistiram ao vídeo.</p>
<p><b>Básico 2 FE</b> <b>Turma B</b></p>	<p>Os professores interagem entre si, possuem domínio da sala. No entanto, os alunos permanecem em silêncio na primeira parte da aula. Durante a atividade em duplas, os professores fizeram notas em relação à produção oral de cada dupla.</p> <p>Sugestões: Ao invés do professor apontar as inadequações das produções escritas dos alunos na lousa e corrigi-las, elaborar atividade com essas inadequações para que os alunos tentem resolvê-las. Sistematizar as produções orais de modo que os alunos possam elaborar pequenas apresentações para a sala e os professores avaliarem o desempenho do aluno (usar a grade do Celpe-Bras, por exemplo)</p>
<p><b>Intermediário1</b> <b>(2014)</b></p>	<p>Verifica-se que os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre a cultura de seu país por meio das lendas. Constatamos que há mais interação professor-aluno que aluno-aluno. Os alunos são constantemente convidados a participarem da aula. Em relação às palavras-chave da atividade, o objetivo foi expansão de vocabulário. Cada aluno apresentou a palavra circulada no texto, compartilhando o seu significado (com ajuda dos professores).</p> <p>Sugestões: Não há necessidade de falar mais devagar no Intermediário. Faria mais sentido para o Básico 1 ou Básico 2 para falantes de outras línguas. Não há necessidade de estender a explicação sobre o que é verbo, pois os alunos possuem conhecimento sobre esse tema. Otimizar o tempo de sala de aula para produção na língua-alvo, para compreensão e produção oral, por exemplo. As conjugações realizadas na lousa poderiam ser lição de casa ou enviadas pelo grupo no <i>facebook</i>.</p>

Continua na página seguinte.

<p><b>Intermediário 1 (2015)</b></p>	<p>Durante minha observação na sala de aula, um aluno começa a conversar comigo e expor sua insatisfação em relação ao curso. Esse aluno é de nacionalidade colombiana e é mestrando pela universidade. Sua reclamação consistiu na expectativa do curso ser mais estrutural. Ele relata que foi aluno do Básico 2 para falantes de espanhol (no semestre anterior) e que não gostou do curso. Ele reconhece que o desejo de trabalhar mais temas gramaticais seja pessoal e talvez para o restante da turma estivesse tudo bem.</p> <p>Sugestões: quando se faz leitura em voz alta, o aluno espera que o professor faça comentários gerais sobre a pronúncia. Nesse caso, o professor deve prestar mais atenção nessa prática de leitura e fazer comentários depois. A discussão sobre o tema (muito relevante para o atual contexto) foi produtivo. No entanto, os professores precisam direcionar/planejar melhor a metodologia para essa atividade, por exemplo: no primeiro momento, apreciação geral do texto; no segundo momento, dividir a turma em grupos para discussão mais pontual sobre temas do texto; no terceiro momento, cada grupo expõe sua apreciação sobre o tema; no quarto momento, produção escrita sobre bolsas de estudos no país de cada aluno.</p>
<p><b>Avançado 2</b></p>	<p>Os professores convidam os alunos a participarem da aula expondo suas opiniões. Verifica-se preocupação com o uso da língua em contextos diversos. A elaboração do Blog é uma boa proposta para o ensino comunicativo.</p> <p>Sugestões: No momento da leitura da canção em voz alta, os professores poderiam ter solicitado para que cada aluno lesse uma parte para verificar a pronúncia e, depois, o professor leria também.</p>

Fonte: Próprio autor.

Em relação à categoria propósito das atividades, nos cursos Básico 1 FE, Básico 2 FE Turma A e Básico 2 FE Turma B constatamos que os materiais autênticos foram explorados para fins estruturais da língua, incluindo os tempos presente, passado e o Modo Subjuntivo, respectivamente. No curso Básico 1 FE, os professores em formação (PF1 e PF4) trabalharam a canção “Cotidiano” apenas para que os alunos preenchessem as lacunas na composição escrita, com indicação do verbo em parênteses. No curso Básico 2 FE Turma A, os professores (PF14 e PF15) utilizaram a canção de Cazuza para explicar o tempo verbal Pretérito Perfeito e, embora tenha havido atividade em grupo, os comentários dos alunos em relação à canção estavam voltados às questões gramaticais. No curso Básico 2 FE Turma B, verificamos o uso da canção “Pra que chorar” para explorar o Modo Subjuntivo. Nesse curso, a aula foi expositiva em seu primeiro turno, ou seja, apenas o professor “transmitia” o conhecimento, o que pode ser verificado no trecho do diário: *A aula tem início com a canção “Pra que chorar”, de Vinícius de Moraes. O propósito é trabalhar o subjuntivo. Os alunos são quietos, os professores falam a maior parte do tempo. Após a canção, há explicação das inadequações encontradas nas tarefas dos alunos*

(*correção na lousa*). Nessa parte transcrita do diário, constata-se que os professores (PF5 e PF16) explicam o Modo Subjuntivo com base na canção e, logo em seguida, há mudança abrupta de atividade: correção das tarefas. Nesse momento, os alunos permanecem em silêncio e, tampouco fazem questionamentos em relação à canção ou ao item gramatical. Segundo os pressupostos de Almeida Filho (2011a, p. 105-106), notamos que nesse momento de aula *a língua é o foco real, e a cultura é a franja*. Sob essa concepção de ensino dos professores em formação, reconhecemos que a canção foi usada somente para *para ilustrar curiosidades culturais* (ALMEIDA FILHO, 2011a, p. 107). Verifica-se que língua e cultura não ocupam o mesmo espaço nesse momento da sala de aula.

Como já explicitado no capítulo de metodologia, na disciplina optativa, esses graduandos além de cumprirem a parte prática (ministrando aulas), também participam de discussões sobre aspectos teóricos de ensino e aprendizagem de *PLE*, incluindo *especificidades contextuais, materiais didáticos e componentes da prática pedagógica*, conforme trecho da ementa apresentada na página 104. De acordo com apontamentos realizados anteriormente, por meio da concepção de ensino, verificamos que a maioria dos professores o concebia como transmissão de conhecimento. Nesse sentido, constata-se distanciamento entre o dizer e o fazer nas ações desses professores em alguns momentos da aula. Para visualizarmos esse distanciamento teórico-prático, retomamos no quadro a seguir as concepções de ensino desses professores no questionário inicial comparando-as com as observações em sala de aula:

Quadro 22 – Relação teoria e prática

<b>Professor em formação</b>	<b>O “dizer” pedagógico</b>	<b>Registro da sala de aula (o “fazer” pedagógico)</b>	<b>Relação: o dizer e o fazer</b>
<b>PF1 (Básico 1 FE)</b>	Espero que a aprendizagem seja mútua quanto à troca de conhecimento [...]	[...] Os temas selecionados são interessantes. No entanto, a atividade com a canção foi apenas de preencher as lacunas [...]	Distante.
<b>PF4 (Básico 1 FE)</b>	[...] espero poder transmitir o máximo que eu conseguir [...]		Próximo.
<b>PF5 (Básico 2 FE Turma B)</b>	Creio que o aluno tem curiosidades ou dúvidas sobre a língua portuguesa que eu nunca (incompreensível) input como falante nativo.	[...] Os alunos são quietos, os professores falam a maior parte do tempo.	Indefinido.
<b>PF16 (Básico 2 FE Turma B)</b>	Quanto ao ensino, espero ser capaz de propor o desenvolver uma práxis temática [...]		Distante.

Continua na página seguinte.

<b>PF10</b> <b>(Intermediário 1)</b>	Espero lidar com essa transmissão de conhecimento de forma natural [...]	[...] iniciam o segundo momento da aula:	Próximo.
<b>PF11</b> <b>(Intermediário 1)</b>	Tive a experiência de Prática Assistida pela Universidade e o retorno do aluno foi muito bom, o que me levou a buscar por uma experiência mais prolongada [...]	sistematização de verbos. Realizam conjugações de verbos na lousa e explicam o conceito verbal e temporal do presente do indicativo.	Indefinido.
<b>PF14</b> <b>(Básico 2 FE Turma A)</b>	Espero contribuir com o aprendizado dos alunos [...]	Os professores promoveram trabalhos em grupos com os alunos [...]. No entanto,	Distante.
<b>PF15</b> <b>(Básico 2 FE Turma A)</b>	[...] Espero poder realizar com o aluno um intercâmbio cultural bastante grande.	a maior parte da aula está direcionada às questões gramaticais.	Distante.

Fonte: Próprio autor.

Por meio desse quadro, é possível verificar que há momentos na sala de aula em que os professores propõem atividades com a finalidade de explorar algum item gramatical, por meio de um material autêntico. Com base nas respostas indicadas pelos professores em relação à expectativa de ensino, observamos que o “fazer” de alguns se distanciam do seu “dizer”, incluindo PF1, PF14, PF15 e PF16. Os professores PF4 e PF10 demonstraram uma relação harmônica entre o dizer e o fazer nesse momento em sala de aula. No entanto, como demonstrado no quadro 14, esses professores concebem o ensino como transmissão de conhecimento.

De acordo com Leffa (2001), essa questão teórico-prática é um dos maiores desafios na formação do professor. Para tentar diminuir esse distanciamento, esse autor destaca a reflexão como fundamental no processo de formação. Sob perspectiva semelhante, Vieira-Abrahão (2001) também considera imprescindível possibilitar o desenvolvimento de prática reflexiva durante a formação acadêmica, para que o futuro professor possa se posicionar criticamente frente às dificuldades e aos desafios do ensino. Sob o mesmo viés, nesta pesquisa, o par mais experiente promoveu discussão sobre os aspectos registrados no diário em espaços de reflexão com esses professores em formação, após a prática em sala de aula. Essas discussões serão apresentadas em outra seção.

Na categoria organização de aula, averiguamos que em dois cursos os professores em formação parecem não ter planejado uma das atividades. No curso Básico 2 FE Turma A, foi registrado no diário que os professores tiveram dúvidas em relação ao exercício estrutural selecionado por eles mesmos. No curso Intermediário 1 (2015), os alunos tiveram a oportunidade de experienciar a língua-alvo por meio da discussão sobre um tema relevante, texto sobre bolsa Capes. No entanto, a condução da atividade pareceu algo “mecânico”: *a aula tem início com correção de atividade (prática de diálogo). Em seguida, trabalham um texto sobre bolsas de*

*estudos da Capes nessa sequência: os alunos realizam leitura em voz alta e, depois, discussão sobre o tema com todos os alunos. Os professores não prestam atenção na leitura dos alunos. Então, para que a leitura em voz alta? De acordo com Shulman (1987), o conhecimento pedagógico geral, que abarca o gerenciamento e organização da sala de aula, faz parte dos conhecimentos base do professor. Nesse âmbito, o professor deve saber tanto o conteúdo que ensina quanto saber organizá-lo para atender aos propósitos da aula planejada.*

Retomando a discussão construída nesta seção, a nosso ver, as três categorias analisadas (seleção de materiais, propósito das atividades e organização da aula) têm correspondência com duas dimensões propostas por Almeida Filho (2005) no Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas, incluindo: "produção de Materiais (ou seleção)" e "método (experiências de aprender do aluno)". Compreendemos que essas três categorias estão no âmbito dessas duas dimensões. No caso desses cursos, entretanto, parece haver uma hierarquia do propósito da atividade (foco na gramática) e uma não reflexão aparente do professor em relação a essas três categorias do saber, como constam na figura elaborada por nós:

Figura 38 – Saber (sem reflexão) do professor na prática

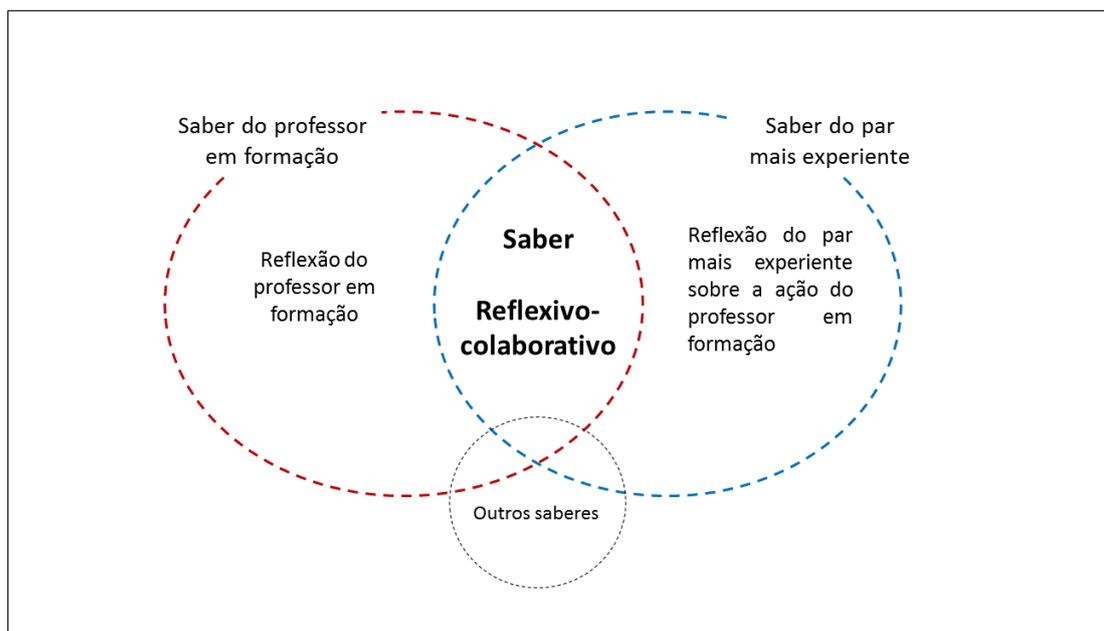


Fonte: Próprio autor.

Nesta seção, podemos concluir que os professores em formação evidenciaram conhecimento acerca dessas duas dimensões no ensino de *PLE*. No entanto, em alguns momentos da aula, ocorreu distanciamento entre teoria e prática, acarretando ações voltadas aos pressupostos não comunicativos e/ou divergentes da teoria sociocultural em relação ao professor como

mediador do ensino. Nesse sentido, reconhecemos ser imprescindível que o professor reflita sobre essas questões quando está preparando a aula. Esse processo é nomeado por Almeida Filho (2005) como "Reflexão/Rupturas" em seu modelo representado na figura 7, da página 69. A nosso ver, é altamente significativo propiciar o desenvolvimento de um saber reflexivo na formação de professores de línguas por meio da ação colaborativa de um par mais experiente. Nessa perspectiva, propomos a figura a seguir:

Figura 39 – Saber Reflexivo-colaborativo



Fonte: Próprio autor.

No processo de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor em formação desenvolva uma prática reflexiva sobre as suas ações, como pontuaram diversos autores (GRANDCOLAS E VASSEUR, 1999; VIEIRA-ABRAHÃO, 2001; LEFFA, 2001; KANEKO-MARQUES, 2011; ROCHA E GILENO, 2016; entre outros). Somada a essa prática, a ação colaborativa de um par mais experiente pode contribuir potencialmente para que o fazer pedagógico não se distancie da teoria. Sob a perspectiva sociocultural, o par mais experiente desempenharia a função também de mediador.

Embora a questão da gramática tenha sido foco de algumas das atividades propostas pelos professores (com uso de material autêntico), no curso Intermediário 1 (2015) ocorre o inverso: nessa aula observada, um aluno expõe sua insatisfação, informando ao pesquisador o desejo de mais conteúdo gramatical. Esse mesmo aluno relata que outros colegas podem estar satisfeitos e que, talvez, seria o modo dele pessoal de aprender. Nesse sentido, podemos considerar como aspecto desafiador atender as necessidades e os interesses de todos os alunos em sala, o que configura o ensino e aprendizagem de línguas como algo, de fato, complexo. Contudo, ouvir o que o outro tem a dizer, nesse caso, o aluno, também faz parte do processo reflexivo e demarca

um “lugar” fundamental para discussão: interesses e necessidades do aprendiz de línguas. Assim como pontuaram Revuz (1998) e Dornbush (1998) sobre a importância do outro na constituição do sujeito, podemos considerar igualmente fundamental o sujeito-aluno na formação do professor de línguas.

Para complementar a discussão sobre saberes dos professores na prática, analisaremos a seguir a ação do professor em formação sob aporte reflexivo de Schön (2000). Seleccionamos o nível Intermediário por ser o curso com mais alunos inscritos (como demonstrado no Capítulo da Metodologia) e por PF18 evidenciar a produção de saber com reflexão na prática docente, diferentemente do que foi averiguado na maioria dos cursos analisados.

### 3.2.2 Ação do professor sob perspectiva de Schön (2000) e os saberes na prática

A aula analisada a seguir se refere ao curso Intermediário 1, ministrado pelo professor em formação denominado PF18 (em 05/05/2015). Embora esse curso tenha ocorrido em 2015 (primeiro semestre), esse graduando foi aluno da disciplina optativa de PLE oferecido no segundo semestre de 2014 e participante da pesquisa desde então. Esse curso foi dividido em duas turmas, devido ao grande número de alunos. Nesse nível, não há mais divisão entre falantes de espanhol e falantes de outras línguas (que ocorre nos níveis Básico 1 e Básico 2). Nessa aula, havia 5 alunos entre falantes de outras línguas (norte-americano, indiano e bielo-russo) e falantes de espanhol (dois colombianos).

A aula se inicia dessa forma:

**PF18:** Eu trouxe para vocês um vídeo, de um programa daqui do Brasil, se chama Fantástico. Eles têm um quadro que foi uma série que chama assim "Vai fazer o quê?". Então, eles colocavam várias situações, tinham situações assim de agressão ao idoso, humilhação, coisas assim, polêmicas. Então, eles filmavam, era uma câmara escondida, e dois atores faziam a cena em lugares públicos. Aí, eles analisavam como as pessoas reagiam aquilo, tá? E a gente vai trabalhar isso hoje. Então, quero que vocês prestem bastante atenção, porque não está transcrito desta vez o vídeo. Então, vocês têm que entender, tá? /.../ [PF18 explica sobre a extensão do vídeo e em seguida os alunos assistem ao material].

**PF18:** Conseguiram entender? [os alunos respondem que sim] É um pouco polêmico né? Quais foram os assuntos tratados no vídeo?

**Aluno 1:** Maltrato infantil. [PF18 vai escrevendo na lousa as respostas dos alunos]

**Aluno 2:** A reação das pessoas diante do maltrato infantil.

**PF18:** Sim, mas já está aqui. /.../ Mas, por que a mãe maltratava a criança?

**Aluno 1:** Obesidade.

**PF18:** E qual era a reação das pessoas no vídeo?

**Aluno 2:** Eles intentavam acalmar a mãe /.../

**PF18:** Porque ela estava fazendo isso num shopping, num lugar público. Que mais? [os alunos

não respondem] Porque as pessoas tinham uma reação incomum.

**Aluno 1:** Tudo estava assustado.

**PF18:** Eles estavam inconformados com a situação.

**Aluno 2:** Aquela primeira senhora estava chocada.

**PF18:** Chocada, exatamente. Que mais? O que todos falavam que a mãe não podia fazer?

**Aluno 2:** Traumatizar a filha.

**PF18:** Quando ela ficava falando, a criança respondia alguma coisa?

**Aluno 2:** Só chorava.

**PF18:** Vocês acham que só isso que colaborou para as pessoas ficarem inconformadas com aquela situação? Ou não? Ou tiveram mais coisas que influenciaram?

**Aluno 2:** Acho que o mesmo jeito de ser uma criança, que não é um adulto que se pode defender, pode tomar conta da situação. É uma criança que é uma pessoa vulnerável. Outro fato que é um tema que é incômodo para a população em geral, que é a obesidade. E como encarar isso assim desse jeito /.../

**PF18:** Expondo a menina né.

**Aluno 2:** E falando que ser obeso era ruim, que só sendo magrinho que era lindo, que só a pessoa magrinho pode comer /.../ A maioria das pessoas que estava escutando tinha problema de peso. O músico era mesmo obeso /.../

**PF18:** Por que aquilo também está atingindo ele né. E vocês viram que várias pessoas ficaram incomodadas com aquela situação. Só que nem todas interviam, nem todas falaram né?

Nessa parte transcrita da aula, verifica-se que o professor apresenta domínio da situação em sala de aula, ou seja, operacionaliza o saber fazer com autonomia, o que nos remete ao *conhecimento pedagógico geral*, proposto por Shulman (1987), o qual abarca, dentre outros aspectos, o gerenciamento e a organização da aula. Por meio do tema sobre obesidade infantil, o professor articula o material apresentado (série em vídeo de um Programa de Televisão) com discussões relevantes à realidade do aluno. De acordo com Schön (2000), somos capazes de executar *atividades complexas* sem precisar, no momento da ação, pensar em todas as etapas para a sua realização. Embora o trabalho de seleção, elaboração e planejamento de materiais ocupe grande parte do tempo do professor (fora da sala), durante a aula, ele operacionaliza esse trabalho sem dificuldades.

Segundo Schön (2000, p. 31), o ato de conhecer está na ação, e podemos manifestá-lo na *nossa execução capacitada e espontânea da performance*. É no *conhecer-na-ação* que o exteriorizamos um *conhecimento implícito* (SCHÖN, 2000, p.31). A nosso ver, esse *conhecimento implícito* pode ser tanto um saber que o professor adquiriu ao longo de sua experiência (como, por exemplo, crenças) quanto um saber já internalizado, aprendido formalmente. Nesse caso, esse saber (conhecimento teórico-prático) internalizado é exteriorizado sem dificuldades durante o fazer docente, como podemos verificar no trecho transcrito. No entanto, Schön (2000) pontua

que esse *conhecer-na-ação* é um *processo dinâmico* e, a nosso ver, não apresenta um padrão estável de significados. Esse aspecto pode ser verificado na transcrição a seguir da mesma aula:

**PF18:** Vocês acham que a gente tem o direito de intervir no que está acontecendo entre mãe e filha?

**Aluno 1:** É mau para criança, é forma de abuso.

**PF18:** Porque traumatiza. Ela usava palavras que ferem a criança verbalmente, machuca né.

**Aluno 2:** Ela não estava batendo nela. Ela não bateu na menina?

**PF18:** Não.

**Aluno 2:** No bateu em nenhum momento.

**PF18:** Esse machucar que eu digo é de chatear a pessoa.

**Aluno 2:** Sim, sim.

**PF18:** Só que você acha que a gente tem o direito de intervir no que está acontecendo?

**Aluno 2:** Sim, você tem o direito de intervir, mas não tem direito de machucar a mãe, como fiz casi todo mundo, queria falar isso. O único senhor que falou assim tranquilo, senhora, você tá bom? Você fica nervosa, você precisa de alguma coisa? /.../ foi o atendente de câmbio. A outras pessoas falavam assim, você está louca? Você é ridícula, vou chamar a polícia /.../ Todos eles eram pessoas estudadas, professora, empresários, sei lá. Não sei o que é exatamente um atendente de câmbio. O que é isso?

**PF18:** É, é (.) a casa que troca moeda. Por exemplo, se você tem real e quer trocar por dólar.

**Aluno 2:** Tá, é a pessoa que atende aí. Então, eu acho que a única pessoa que fez alguma coisa assim que pode servir a menina, foi ele.

**PF18:** Entendi. Acalmando a mãe.

**Aluno 2:** Achei estranho que a maioria das pessoas a reação é violenta. A violência reaciona com mais violência.

/.../

**PF18:** E se vocês estivessem nessa situação? O que vocês fariam? [A professora pede para que os alunos escrevam no material entregue] [Enquanto os alunos fazem a atividade solicitada, a professora explica individualmente para o aluno indiano a tarefa proposta]. [A professora pergunta para cada aluno o que cada um faria e escreve na lousa as respostas]

**Aluno 5:** Uma pergunta. No português existe a palavra confiança ou segurança?

**PF18:** Confiança e segurança.

**Aluno 5:** São diferentes?

**PF18:** São diferentes. Confiança é de você confiar, de você acreditar em uma pessoa. Segurança pode ser várias coisas. Então, pode ser no sentido de você se sentir protegido, seguro,

**segurança. Pode ser uma pessoa, um segurança, sim? É (.) por exemplo (.) no banco, pode se chamar de guarda ou de segurança. E pode ser segurança de você (...) é, de se sentir protegido pela pessoa ou (...) é, protegido.**

**Aluno 5: O que falou lá autoconfiança?**

**PF18: Ah, autoconfiança, quando a pessoa confia em si próprio.**

/.../

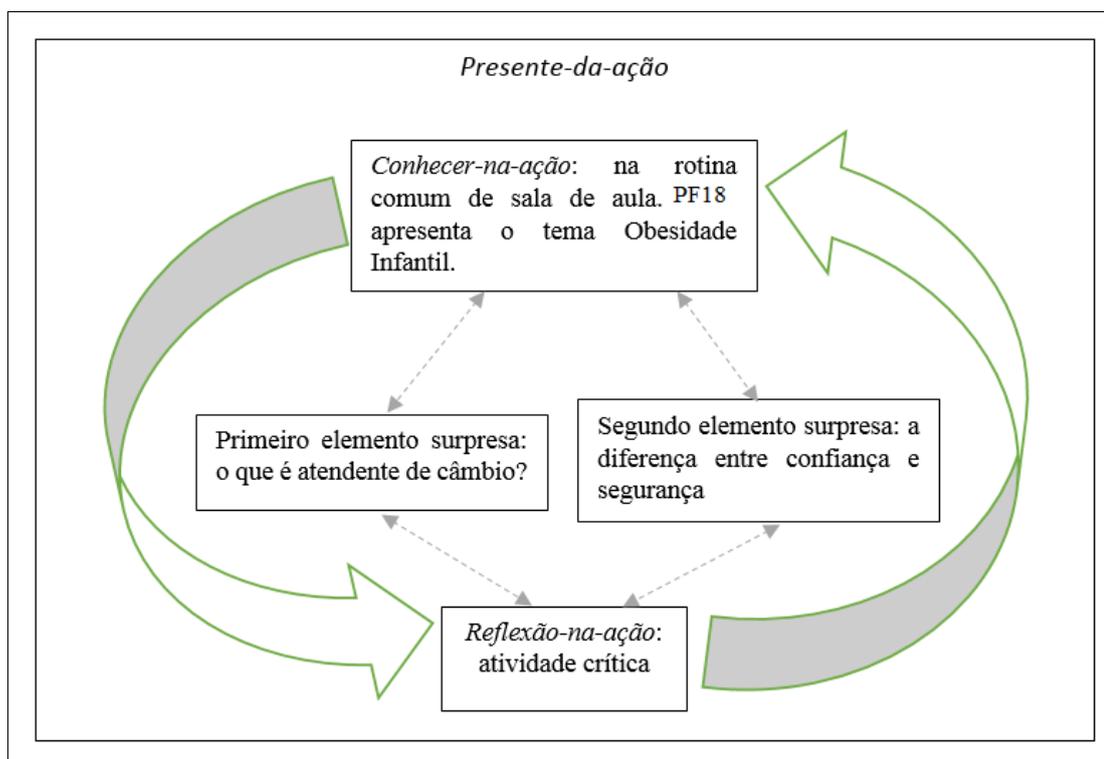
Nos trechos em destaque, identificamos dois aspectos que podem ser relacionados com estudos de Schön (2000): o *processo dinâmico* do *conhecer-na-ação* e a *reflexão-na-ação*. Em relação ao *conhecer-na-ação*, podemos constatar que o processo de fato é dinâmico no sentido de que as ações ocorrem sem que precisemos pensar nas etapas de suas realizações. Essa natureza dinâmica, a nosso ver, pode suscitar também um padrão não estável de acontecimentos, o que desencadeia *reflexão-na-ação*. De acordo com Schön (2000, p. 32), *uma rotina comum pode produzir um resultado inesperado*, o que demanda ações que não estavam previstas. Nesse caso, a reflexão ocorre em um *presente-da-ação* (período de tempo variável), ou seja, durante o desenvolvimento da ação. Ao transpor essa perspectiva para a situação de aula descrita acima, identificamos dois momentos em que a *reflexão-na-ação* ocorreu: primeiro momento, em que o Aluno 2 pergunta o que é um atendente de câmbio; segundo momento, quando o Aluno 5 pergunta sobre confiança e segurança. Ambos podem ser considerados elementos surpresa que demandam ações imediatas, por meio de reflexão em um período de tempo, durante o desenvolvimento da ação.

No primeiro momento, é possível constatar que, embora essa pergunta não estivesse prevista na ação do professor, ele pôde *refletir-na-ação* e responder sem dificuldades.

No segundo momento, verifica-se que a *reflexão-na-ação* demandou mais tempo em relação ao primeiro “elemento surpresa”, o que pode suscitar que nem sempre é possível produzir resultados imediatos nesse processo. Verificaram-se pausas mais longas no turno do professor para tentar responder à pergunta do Aluno 5. No entanto, o professor produziu um resultado inesperado de forma satisfatória. De acordo com Schön (2000, p. 33), a *reflexão-na-ação* é uma atividade crítica do *conhecer-na-ação*, *já que pensamos criticamente sobre o pensamento que nos levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e podemos, neste processo, reestruturar as estratégias de ação*.

Com base na *sequência de momentos em um processo de reflexão-na-ação* apresentado por Schön (2000) e discutido na fundamentação teórica, podemos verificar essa realização na aula de PF18, em um *presente-da-ação*, no quadro elaborado para esta pesquisa:

Figura 40 – Reflexão-na-ação construído na aula de PLE

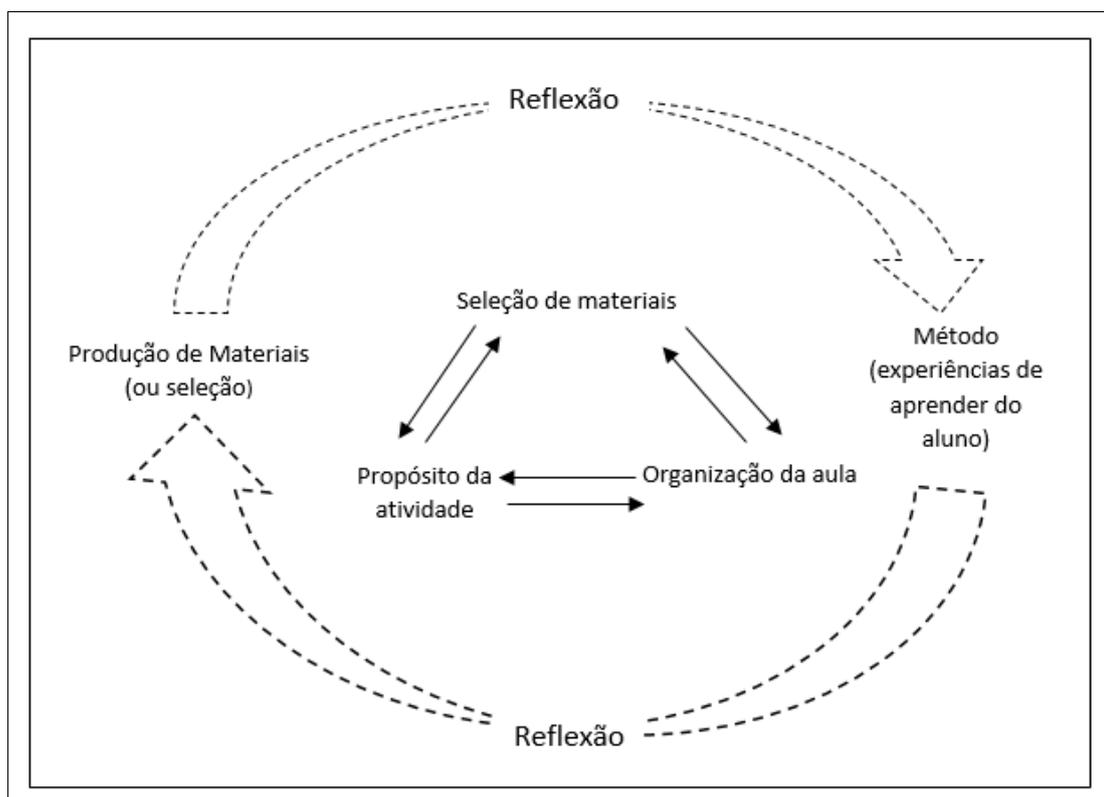


Fonte: Próprio autor.

Compreendemos que esse processo ocorre em um *presente-da-ação*, um período de tempo que pode ser variável como pontuou Schön (2000) e que pode produzir respostas agradáveis ou não. No que se refere à aula transcrita, a partir dos *elementos surpresa*, PF18 teve de pensar/refletir criticamente sobre o *conhecer-na-ação* para que pudesse produzir resultados satisfatórios para aquelas ações. A nosso ver, no tocante à sala de aula de línguas, pode haver vários *presentes-da-ação*, momentos nos quais o professor precisa refletir criticamente sobre o seu fazer pedagógico, o que caracteriza a dinamicidade do complexo processo de ensinar línguas.

Nessa aula, podemos identificar também as três categorias discutidas na subseção anterior incluindo: seleção de materiais, propósito da atividade e organização da aula. Diferentemente do que ocorreu na maioria dos cursos observados, no Intermediário 1 (2015), PF18 demonstrou conhecimento na gestão e organização da aula, evidenciando, portanto, *conhecimento pedagógico geral*, um dos saberes propostos por Shulman (1987). O propósito do material autêntico selecionado não foi explorar alguma estrutura gramatical da língua, mas promover discussão sobre tema relevante. Por meio desse material, o aluno teve a oportunidade de experienciar a língua-alvo no espaço-tempo de sala de aula. Diferentemente da figura 38, essas categorias do saber foram construídas por meio de um processo de reflexão de PF18, o que parece não ter ocorrido em outros cursos analisados. Na figura a seguir, representamos o saber (com reflexão) do professor na prática:

Figura 41 – Saber (com reflexão) do professor na prática



Fonte: Próprio autor.

Nesse sentido, inferimos que o *conhecer-na-ação* e a *reflexão-na-ação* ocorreram sem dificuldades nessa aula, porque PF18 demonstrou o *conhecimento do conteúdo* e *conhecimento pedagógico*. Diferentemente do que foi verificado em outros cursos por meio do diário do pesquisador, nessa aula transcrita a gramática não se tornou fio condutor da prática pedagógica, não foi constatada relação hierárquica entre as categorias do saber e o processo reflexivo sobre essas categorias parece ter ocorrido.

Em outro momento da aula ministrada por PF18, identificamos a produção de significados relevantes sobre a reflexão realizada por um aluno na interação com outros sujeitos. No trecho transcrito a seguir, podemos verificar esse aspecto significativo para o ensino de línguas:

**Aluno 1:** Lá nos Estados Unidos ninguém vai falar nada, porque todo mundo é tímido, os brasileiros ficam mais rápido de reagir /.../

**PF18:** Então, se fosse com você, você não reagiria?

**Aluno 1:** Eu talvez vai falar alguma coisa, mas muita gente /.../ talvez uma pessoa vai falar.

**Aluno 2:** Mas acho que é uma coisa cultural /.../ se vocês fazem, eles acham que é grosseira [é outra aluna dando sua opinião sobre o contexto norte-americano]

**Aluno 1:** Mas eu gosto desse jeito de interagir.

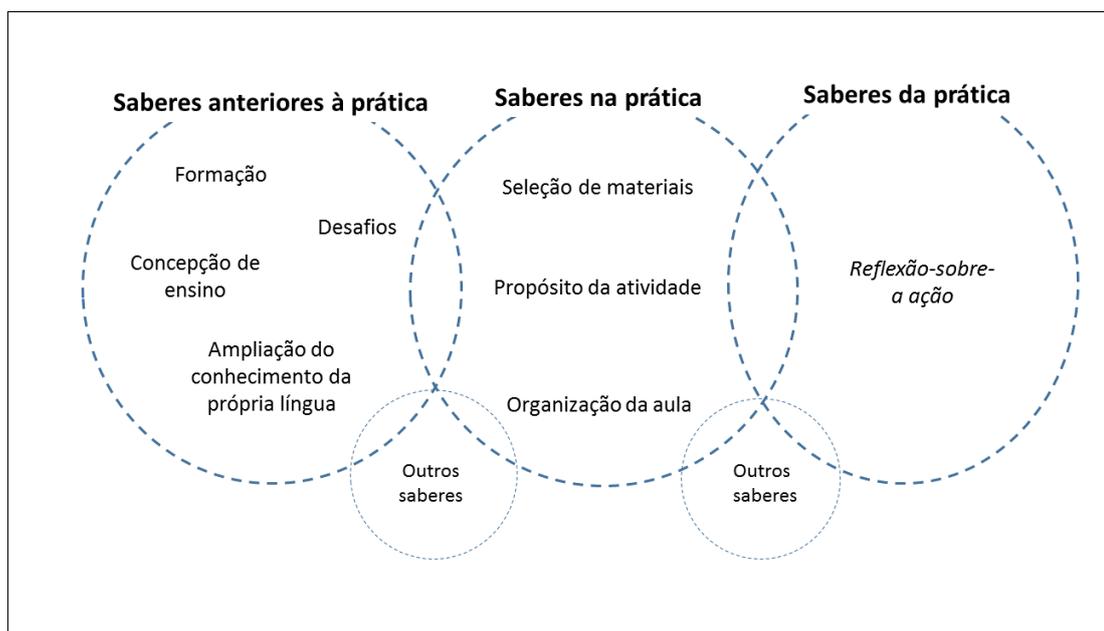
**Aluno 2:** Você é mais brasileira [risos]

Por meio de tema relevante, PF18 construiu uma aula em que os alunos puderam interagir entre eles e produzir dados significativos. Com base em estudos sobre a constituição dos sujeitos, apontados anteriormente, verifica-se que a visão do outro sobre a nossa cultura pode revelar um fundo que nós não dominamos (GERALDI, 2010). Nessa interação, *é apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais completa e profundamente* (BAKHTIN apud DORNBUSCH, 1998, p. 15). Nessa perspectiva, o olhar do Aluno 1 sobre a nossa cultura produziu dados significativos sobre o olhar dele para a sua própria cultura: *Lá nos Estados Unidos ninguém vai falar nada, porque todo mundo é tímido, os brasileiros ficam mais rápido de reagir / Mas eu gosto desse jeito de interagir* (dos brasileiros). Esse fato corrobora a importância de conceber língua e cultura de modo inseparável e valorizar a interação como processo indispensável no processo de reflexão e no ensino de línguas, neste caso, no *PLE*. Ao resgatar a discussão proposta por Almeida Filho (2011a) sobre língua e cultura, constatamos que, diferentemente do que foi verificado nos cursos analisados na subseção anterior, em que cultura aparecia somente para ilustrar aspectos culturais, nessa aula transcrita, língua e cultura ocupam o mesmo lugar, o que promoveu reflexão da aluna sobre sua própria cultura.

Com base nessa análise, concluímos que o professor em formação (PF18) evidenciou saberes importantes para realizar seu ofício diário, gerenciando-os de forma satisfatória. Dentre os vários saberes existentes, nesta pesquisa, selecionamos expectativas dos professores em formação antes da prática pedagógica para conhecermos suas perspectivas em relação ao ensino de *PLE*. Por meio dessa análise, identificamos quatro categorias do saber anterior à prática, incluindo: formação, desafios, concepção de ensino e ampliação do conhecimento da própria língua. A importância da disciplina optativa de *PLE* na formação foi o dado mais destacado pelos professores e a expectativa de enfrentar desafios no processo de ensino foi outro aspecto também salientado por eles. Nesse levantamento de dados sobre os participantes, identificamos que a maioria manifestou concepção de ensino como transmissão de conhecimento e alegaram que nesse processo eles poderão aprender mais sobre a própria língua.

Com relação à análise da prática dos professores em formação, foi possível verificar a ocorrência de três categorias do saber docente (seleção de materiais, propósito da atividade e organização da aula). Tanto nos cursos em que constatamos um menor *conhecimento do conteúdo* e *conhecimento pedagógico* dos professores quanto no Intermediário 1 (2015), essas três categorias foram manifestadas na prática de sala de aula. Demonstramos que o processo de reflexão é fundamental não só para planejamento da aula como também para o seu gerenciamento na sala. Nesse aspecto, a ação do par mais experiente pode potencialmente contribuir para o processo reflexivo sobre o dizer e o fazer pedagógicos. Concordamos com Pimenta (2009, p. 26) que *considerar a prática social como o ponto de partida e de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores*.

A fim de resgatar a análise construída até esta subseção, propomos a figura a seguir:

Figura 42 – Esboço dos Saberes Pedagógicos em *PLE* - contexto específico

Fonte: Próprio autor.

Sob essa perspectiva, abordaremos na seção seguinte a interação do par mais experiente com os professores em formação no processo de *reflexão-sobre-a ação*.

### 3.3 REFLEXÃO-SOBRE-A AÇÃO E PROCESSO REFLEXIVO NO ENSINO DE *PLE*

Nesta subseção, analisaremos os dados sob perspectiva reflexiva dos professores em formação sobre a ação, tendo o par mais experiente o papel de mediador nesse espaço dialógico. Levaremos em consideração as reuniões construídas entre esses dois participantes sobre o fazer pedagógico (saberes da prática).

Como já explicitado, os registros no diário do pesquisador também fundamentaram a construção do espaço reflexivo entre o par mais experiente e os professores em formação. A partir da *reflexão-sobre-a ação* construída nesse espaço, constatamos três categorias: aspecto temporal, seleção e elaboração de materiais e gerenciamento e organização da aula/atividade. Essas categorias serão analisadas na subseção a seguir.

#### 3.3.1 Significados construídos no espaço reflexivo: par mais experiente e professores em formação

Em relação ao aspecto temporal, destacamos o período dedicado pelos professores em formação para elaboração do material didático. Averiguamos que a maioria dos professores em formação apontou a falta de tempo como elemento dificultador para a seleção e elaboração

de material. Reconhecemos que essa dimensão do Modelo Global de Ensino de Línguas é fundamental, pois mantém relação de interdependência com outras dimensões nesse processo de ensino. Os dados referentes ao tempo estão registrados no quadro a seguir:

Quadro 23 – Aspecto temporal: o período (não)dedicado para elaboração do material

Curso	<b>Interação: par mais experiente e professores em formação</b>
<b>Básico 2 FE</b> <b>Turma A</b> <b>(PF14</b> <b>e PF15)</b> <b>29/09/2014</b>	<p><b>Pesquisadora:</b> Eu queria que você me contasse um pouquinho como vocês estão lidando assim com o fato de preparar aulas /.../ como vocês estão dividindo, como vocês estão trabalhando juntos?</p> <p><b>PF14:</b> A gente está trabalhando bem juntos, geralmente, a gente se fala por internet. É tudo meio corrido, aí um vai passando material para o outro, a gente divide os trabalhos, um dia um imprime, às vezes vêm os dois, a gente vai fazendo como dá assim /.../.</p>
<b>Básico 2 FE</b> <b>Turma B</b> <b>(PF16)</b> <b>14/10/2014</b>	<p><b>PF16:</b> Eu penso em seguir o planejamento que fiz. Na verdade, acho que eu não penso muito [risos]. Eu vejo o plano e aí eu faço em cima do plano e isso é ruim, porque o que acontece, essa semana eu planejei no sábado, só que quando chegar no sábado de novo tenho que planejar para segunda e quarta. Aí é muita correria, o bom de ter apostila é que eu já sei o que vou dar na próxima aula, daqui cinco aulas /.../.</p>
<b>Básico 1 FE</b> <b>(PF1 e PF4)</b> <b>17/10/2014</b>	<p><b>PF4:</b> É, a gente tá percebendo que dá muito trabalho. Toda vez que a gente vai preparar a aula a gente fala Meu Deus, e agora?</p> <p><b>PF1:</b> Tem que ter tempo. Mas esse semestre a gente já tinha pensado nisso. Todo mundo já tinha falado que era pesado. A gente não pegou as literaturas esse semestre para poder se dedicar a essa matéria.</p>
<b>Intermediário 1</b> <b>(2014)</b> <b>(PF10 e PF11)</b> <b>30/09/2014</b>	<p><b>Pesquisadora:</b> Então, eu queria perguntar para vocês, como está sendo assim a preparação do material? Como vocês estão fazendo para se encontrar?</p> <p><b>PF10:</b> A gente tomou por base aquele cronograma do Intermediário que você mandou, a gente mudou algumas coisinhas, e a gente se comunica muito por e-mail por nossos horários serem diferentes. Mas, pelo menos uma vez por semana a gente se encontra pessoalmente, para juntar as ideias.</p> <p><b>PF11:</b> Nós decidimos que na quarta, que é o horário que temos em comum.</p> <p><b>PF10:</b> Livre [risos].</p> <p><b>PF11:</b> Livre [risos] e bem apertadinho inclusive, na quarta-feira, a gente se encontra e prepara sempre o material da semana. [...]</p>

Fonte: Próprio autor.

Com base nessas respostas, podemos averiguar que esses professores tentavam elaborar o material para os cursos nas horas livres. Entretanto, todos alegaram a falta de tempo para realizar essa tarefa. Como apontou Almeida Filho (2005) no Modelo de Operação Global de

Ensino de Línguas, as fases “Seleção e Elaboração de Materiais” e “Método” são duas dimensões constituintes e imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem de línguas e, a nosso ver, demandam, dentre outros fatores, formação, reflexão e tempo. A formação está relacionada à abordagem de ensinar do professor, ou seja, a sua *filosofia de trabalho* (ALMEIDA FILHO, 2005), orientadora das ações do professor. A partir de aporte teórico, espera-se que o professor reflita sobre as fases do processo de ensino e aprendizagem de línguas, incluindo as quatro dimensões apontadas por Almeida Filho (2005): Planejamento de Curso, Seleção e Elaboração de Materiais, Método e Avaliação. Para que o processo reflexivo sobre essas dimensões se realize, é necessário dedicar tempo para essas tarefas. No que se refere à esta pesquisa, a análise da prática pedagógica dos professores em formação demonstrou que o período de tempo direcionado para a reflexão acerca dessas dimensões não foi suficiente ou não ocorreu, acarretando potenciais dificuldades no gerenciamento e na organização da aula/atividade. Um dos professores declarou não refletir sobre essa temática: PF16, *Eu penso em seguir o planejamento que fiz. Na verdade, acho que eu não penso muito [risos]*. Para Paiva (1996), Grandcolas e Vasseur (1999), Vieira-Abrahão (2001), Leffa (2001), Zeichner (2008), Kaneko-Marques (2011), Rocha e Gileno (2016), entre outros, a reflexão ou o processo reflexivo é parte fundamental na formação de professores, configurando-se, portanto, como altamente relevante no complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Essa categoria gerenciamento e organização da aula/atividade já foi destacada nas observações registradas no diário do pesquisador e, novamente, a identificamos durante a interação do pesquisador com os professores em formação. Gerenciar e organizar a aula fazem parte dos *conhecimentos base* propostos por Shulman (1987) e, portanto, constituem saber indispensável para o professor. Vejamos os dados registrados:

**Básico 1 FE Turma A - (PF14 e PF15 - 29/09/2014)**

**Pesquisadora:** Então, eu vou falar um pouquinho da aula que eu assisti, que foi a aula passada. Aí, eu vi que vocês começaram com a música, eu cheguei atrasada na aula, então não posso falar muito. Mas, aí, assim, é que a sua colega [para não dizer o nome da professora que ministra o curso também, optamos por designá-la “colega”] veio perguntar para mim sobre uma atividade, que era para preencher com o verbo haver, aí surgiu uma dúvida em relação àquela atividade, aí eu fiquei me perguntando assim, quando vocês selecionam uma atividade, aquela foi selecionada, vocês não prepararam, vocês pegaram de algum lugar, vocês fizeram antes?

**PF14:** Essa eu acho que a gente não fez em tempo.

**Pesquisadora:** Vocês tentaram fazer por conta própria, justamente, para ver se surge ou não?

**PF14:** Então, fazer assim de pegar, a gente lê. Mas, não dá para ter essa noção toda quando você está fazendo o exercício.

/.../

**Pesquisadora:** /.../ E uma coisa assim que a gente tem que pensar nos momentos de dúvida. Eu digo isso, porque alguns alunos já chegaram em mim falando sobre isso. Às vezes, vocês preparavam uma atividade, às vezes tinha tanta dúvida, dúvidas básicas que vocês ficavam mais tirando dúvidas que

trabalhando mesmo aquele material que vocês tinham preparado para aquela aula. Aí eu vi que realmente a maioria não fez o Básico 1 e tá no Básico 2, então, tem essa questão aí. /.../

**PF14:** Acho que o problema também é porque eles falam muito e então qualquer coisinha assim eles dão uma viajada, sabe? Isso é deles, eles falam muito, tentam falar com a gente, falam entre eles, eles falam o tempo inteiro, falando, falando, falando. Não sei se você percebeu isso.

**Pesquisadora:** Ah, eu percebi sim.

**PF14:** Às vezes, acontece isso, eles começam a viajar e perguntar uma coisa atrás da outra.

Por meio dessa transcrição, percebemos dois aspectos: a não reflexão sobre a atividade selecionada e perda de controle da sala de aula. Verifica-se que um dos professores (PF15) teve dúvida em relação à atividade selecionada para aula, o que implica não reflexão sobre o material no momento de sua seleção e elaboração. Shulman (1987) aponta o *conhecimento do conteúdo* como um dos *conhecimentos base* do professor. Nessa perspectiva, o docente precisa dominar aquilo que está ensinando. Compreendemos que o campo do saber é vasto, o que significa ser impossível dominar todas as instâncias do conhecimento (seja a língua-cultura, a história, a política, a educação, entre outras). Contudo, dominar, pelo menos, o conteúdo daquilo que foi selecionado e elaborado para a aula é dever do professor. De acordo com os registros no diário do pesquisador e na transcrição referente a esse curso, os professores não tiveram tempo de analisar o próprio material selecionado para a aula.

O segundo aspecto “perda de controle da sala” também se relaciona com a seleção e elaboração de materiais. Foi averiguado em análise anterior que os materiais autênticos eram utilizados para fins de exploração de estrutura da língua na maioria dos cursos (Quadro 18). Com esse propósito, as dúvidas dos alunos também giravam em torno de temática estrutural, como consta na transcrição do curso de PF14 e PF15. Por falta de tempo, a reflexão sobre os materiais selecionados não foi realizada e, conseqüentemente, o propósito das atividades não foi devidamente construído levando em consideração a base comunicativa e/ou sociocultural, mas alinhado aos pressupostos estruturais. Como apontado em análise anterior, o material autêntico foi utilizado para *ilustrar curiosidades culturais* (ALMEIDA FILHO, 2011a, p. 107).

Com base nas respostas dos professores em formação, concluímos que a ação reflexiva sobre o processo de seleção e elaboração de material não ocorreu, o que afetou o gerenciamento e organização da aula/atividade. Esse fato evidencia que reflexão, seleção e elaboração de materiais e método não estão sendo considerados em relação entre si. De acordo com Morin (2005), se os conhecimentos produzidos estiverem compartimentalizados, implicará a invisibilidade do aspecto contextual, global, multidimensional e complexo. Nessa perspectiva, para que o conhecimento possua significado, é preciso estar relacionado a um contexto e este, por sua vez, ao global. Retomando os estudos de Morin (2005), discutidos na fundamentação teórica, o global é um *conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional* (MORIN, 2005, p. 37). Sob esse viés, podemos compreender que o professor em formação produziu conhecimentos compartimentalizados, em que as dimensões seleção e elaboração de materiais e

método (referentes ao Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas) não estavam conectadas ao processo global de ensino de línguas de “modo inter-retroativo” e reflexivo.

Durante a interação com o par mais experiente, alguns professores declararam ter dificuldades na preparação de materiais para os cursos. Seguem as respostas no quadro:

Quadro 24 – Dificuldade na seleção e elaboração de materiais

Curso	Interação: par mais experiente e professores em formação
<p><b>Básico 2 FE Turma A (PF14 e PF15) 29/09/2014</b></p>	<p><b>PF14:</b> A gente também tá meio inseguro para fazer material, porque no espanhol da universidade por exemplo tem uma cobrança que tem que ser tudo original, então, a gente não pode fazer. A gente tem essa insegurança nesse sentido também.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Original, como assim?</p> <p><b>PF14:</b> Porque a gente não pode a gente fazer um exercício, tem que ser um contexto verdadeiro.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Ah, a gente também aqui [risos]. No caso seria o que a gente fala de material autêntico que é, ou você pega notícia de jornal, na internet vídeos, isso já é material autêntico, música.</p> <p><b>PF14:</b> É que na outra turma eles fizeram um textinho assim, eles mesmos, aí a gente não quis arriscar, porque seria para aula e não seria autêntico né.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Isso, isso tem uma questão quando você prepara para fim específico, não é autêntico.</p> <p><b>PF14:</b> Então, é melhor pegar alguma coisa pronta?</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Um material autêntico.</p> <p><b>PF14:</b> Um material autêntico e daí fazer algumas questões.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Isso, aí preparar uma atividade com materiais autênticos. A gente não aconselha usar assim textos elaborados para esses fins específicos, porque é você que está elaborando, então, é você que está usando, manipulando a linguagem para aquele fim específico então não é autêntico, o aluno não vai encontrar isso em outro lugar/.../ Mas, eu preciso ver com eles, qual foi o contexto que eles trabalharam isso, como foi feito, mas a gente não aconselha trabalhar isso não, né. Mas isso aconteceu só com esse exercício ou vocês já vinham pegando uma atividade em algum livro já pronta e já aplicando na sala sem ter visto antes?</p> <p><b>PF14:</b> Geralmente, a gente lê antes, nunca tinha dado problema assim, acho por esse tema ser mais gramatical que deu problema, porque até então a gente tava trabalhando coisa mais comunicativa, aí não tinha dado nenhum problema. A gente lia e falava tudo bem.</p>

Continua na página seguinte.

<p><b>Básico 2 FE</b> <b>Turma B</b> <b>(PF16)</b> <b>14/10/2014</b></p>	<p><b>Pesquisadora:</b> Então, você não produz as atividades por meio de algum tema? Porque isso facilita tanto.</p> <p><b>PF16:</b> Por meio de temas que já estão no planejamento /.../ o que eu quero falar é que o bom da apostila, como já tá segmentado, você não fica com aquela preocupação ai e agora meu Deus na próxima aula o que eu vou fazer, porque eu fico assim, toda semana /.../. Para mim é melhor ter uma apostila, mas eu preciso de um dia para preparar essa apostila e deixar ela no jeito já. E dá trabalho né? /.../ Preciso achar um tempo aí só para isso.</p>
<p><b>Básico 1 FE</b> <b>(PF1 e PF4)</b> <b>17/10/2014</b></p>	<p><b>Pesquisadora:</b> Na disciplina, vocês responderam ao questionário sobre desafios e naquele momento era diferente porque vocês não conheciam seus alunos, agora, que vocês conhecem os seus alunos, vocês acham que os desafios continuam? Ou quais são esses desafios?</p> <p><b>PF1:</b> A gente teve muita sorte ... Eles entendem muito bem. A cultura não é tão diferente. Mas, eles falam tão bem, eles têm muito contato. Então, a gente tem facilidade nessa parte.</p> <p><b>PF4:</b> Tanto da cultura, de lidar mesmo com os alunos, são quatro alunos, né. Assim, está sendo tranquilo nessa parte. Uma coisa que a gente mais tem dificuldade é na hora de preparar a aula. Porque às vezes a gente olha no programa e como a gente vai encaixar a sistematização dentro da matéria /.../ tem dia que a gente fica um dia inteiro preparando aula, na sexta-feira, praticamente é a sexta-feira inteira preparando aula da outra semana. A gente sempre tá correndo atrás de vídeo, de música, alguma coisa que a gente pode inserir para mostrar a sistematização, que é o Mais difícil que a gente tá sofrendo um pouquinho ainda. Mas do resto está sendo bem tranquilo. /.../ A gente fica vendo o pessoal na sala comentar [na disciplina optativa de PLE] que os colombianos têm mais dificuldade para entender, e a gente tem um aluno colombiano e ele não tem dificuldade. A gente teve muita sorte.</p>

Fonte: Próprio autor.

As respostas indicadas no quadro demonstram que esses professores encontraram dificuldades para elaborar o material. Embora haja um programa para cada curso com indicações de conteúdo e atividades, essa tarefa foi considerada complexa pelos professores em formação. Constatamos também que o fator temporal foi outro potencial dificultador para realização dessas dimensões de seleção e elaboração de materiais e método. Shulman (1987), ao discorrer sobre os *conhecimentos base* do professor, apontou que a *sabedoria didática* é uma das fontes do saber menos sistematizada. Para esse autor, *uma das tarefas mais importantes para a comunidade de pesquisa é trabalhar com profissionais na prática [...] (SHULMAN, 1987, p. 11)*. Nessa perspectiva, é importante também ter pelo menos um par mais experiente acompanhando os professores em formação na ação pedagógica, para desempenhar o papel de mediador. A partir das transcrições a seguir, podemos conferir a atuação do par mais experiente em espaço reflexivo:

Quadro 25 – Ações do par mais experiente

Curso	Diário do pesquisador	Interação: par mais experiente e professores em formação
<b>Básico 2 FE Turma A (PF14 e PF15)</b>	Sugestões: Repensar o lugar da gramática na sala de aula: evitar ocupar muito tempo da aula com conjugação de verbos ou com atividades muito estruturais. Elaborar estratégias para tentar amenizar a quantidade de dúvidas com vocabulário (enviar o texto no grupo do facebook para os alunos pesquisarem possíveis dúvidas). Antes de aplicar uma atividade já existente, tentar fazer para verificar seu funcionamento.	<b>Pesquisadora:</b> E outra coisa que a gente pode pensar como estratégia para controlar esse grupo é já no início da aula, [...] falar qual é o propósito dessa aula. /.../ Se for realmente uma atividade, explicar a sequência da atividade, qual o propósito disso, porque talvez eles fiquem um pouco mais assim seguros do que vai ser estudado para aquela aula e para que que vai ser. /.../ Também igual do Cazuza que vocês trabalharam, teve bastante dúvida com o vocabulário, então, pensar em estratégias para a gente não ficar tanto tempo tirando dúvida de vocabulário também. Como a gente podia fazer nesse caso de trabalhar essa música do Cazuza? <b>PF14:</b> Talvez, separar já algumas palavras que a gente imagine que vá gerar dúvidas. <b>Pesquisadora:</b> Então, essa de separar palavras também é um pouco ruim porque parece que a gente já está pressupondo que não consegue, né. /.../. Nesse caso, não sei, se podia já mandar a letra no grupo para eles /.../ mandar pelo face[facebook] para eles ouvirem, quem sabe em casa ir atrás de alguns vocabulários, porque aí já fica uma tarefa para eles também, né, deles pesquisarem e de vocês não darem tudo sempre.
<b>Básico 2 FE Turma B (PF16)</b>	Sugestões:[...] Sistematizar as produções orais de modo que os alunos possam elaborar pequenas apresentações para a sala e os professores avaliarem o desempenho do aluno (usar a grade do Celpe-Bras, por exemplo).	<b>Pesquisadora:</b> Eu não cheguei a passar a grade do entrevistador e do observador para vocês, porque isso é um parâmetro que a gente pode usar para poder avaliar. Então, você fez a avaliação oral, no caso do observador, você pode avaliar seis critérios /.../. Então, são seis critérios que a gente avalia quando tá fazendo a prova do Celpe-Bras na entrevista. E são critérios que você pode usar para comentar, você partiu de onde para poder avaliar cada aluno /.../. Isso é bom porque estrutura bem né, critérios claros para orientar a sua avaliação. Isso eu não comentei em sala. <b>PF16:</b> Não, você tem a tabela? <b>Pesquisadora:</b> Eu tenho a tabela. [...]

Continua na página seguinte.

<p><b>Básico 1 FE (PF1 e PF4)</b></p>	<p>Sugestão: Evitar usar um material autêntico só com fim estrutural. Pensar sobre a língua em uso, com propósito comunicativo.</p>	<p><b>Pesquisadora:</b> /.../ A única coisa que eu anotei aqui, mas eu já falei, porque vocês vieram perguntar, é em relação à música Cotidiano. A gente tenta evitar usar um material autêntico, música, vídeo, qualquer outro material, com aquele fim específico que explorar alguma estrutura da língua. Então, eu percebi que quando vocês passaram a música, foi com ou sem som?</p> <p><b>PF1:</b> O primeiro foi sem som. Primeiro para eles completarem e depois com o som.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Então, já tinham os verbos indicados. Então, não precisava da música.</p> <p><b>PF4:</b> Entendi.</p> <p><b>PF1:</b> Mas a gente até mudou.</p> <p><b>PF4:</b> A gente está tentando explorar bastante coisa mesmo do social, alguma coisa que retrate a sociedade brasileira. /.../</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Porque eles não precisariam entender o contexto da música, o significado da música, era só pegar o verbo e conjugar.</p> <p><b>PF1:</b> Esse foi um erro que, particularmente, pequei, porque eu aprendi inglês assim. A gente quis adaptar a mesma coisa, mas não dá. É diferente.</p>
<p><b>Intermediário 1 (2014) PF10 e PF11</b></p>	<p>Sugestões: Não há necessidade de falar mais devagar no Intermediário. /.../ As conjugações realizadas na lousa poderiam ser lição de casa ou enviadas pelo grupo no facebook.</p>	<p><b>Pesquisadora:</b> /.../ A ideia é sempre falar o português, não precisa falar devagar ou pausadamente, O que eu percebi PF11 é que você fala muito devagar em alguns momentos justamente pelo falante de outras línguas.</p> <p><b>PF11:</b> Isso.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Não precisa.</p> <p><b>PF11:</b> Não precisa né.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Vamos pensar assim. É intermediário 1, então, não precisa pausar tanto. /.../</p> <p><b>PF11:</b> No grupo, até para que o aluno se esforce /.../</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Isso, seguir o seu ritmo. Tanto que no Celpe-Bras tem lá fluxo natural da fala, compreensão do fluxo natural da fala, né, acho que nenhum de vocês tem a fala muito corrida.</p>

Fonte: Próprio autor.

O par mais experiente observou as aulas dos professores em formação e registrou dados que podem ser considerados significativos sobre a prática pedagógica no diário do pesquisador. A partir de um espaço dialógico, o par mais experiente e os professores puderam construir *reflexão-sobre a ação*. Atendendo aos pressupostos socioculturais e comunicativos, o par mais experiente atuou como mediador no processo de ensino de *PLE*, contribuindo de modo relevante para que o professor em formação pudesse potencializar seu conhecimento a partir das discussões construídas naquele espaço. Como pontuou Vieira-Abrahão (2012, p. 462-463) nessa *participação guiada há ação conjunta de um iniciante e um par mais competente no desenvolvimento de uma tarefa*. Levando em consideração o contexto analisado de ensino de línguas, a tarefa é altamente complexa para os professores em formação, o que demanda participação direta e constante de, pelo menos, um par mais experiente. Constatamos que esses professores em formação enfrentavam dificuldades com relação às duas dimensões seleção e elaboração de materiais e método, afetando o gerenciamento e a organização da aula/atividade na prática pedagógica, denominado *conhecimento pedagógico geral*, segundo estudos de Shulman (1987).

A partir dessa interação registrada no quadro, com respeito ao uso da canção “Cotidiano” com o propósito de preencher lacunas na letra dessa composição, PF1 declara que *Esse foi um erro que, particularmente, pequei, porque eu aprendi inglês assim. A gente quis adaptar a mesma coisa, mas não dá. É diferente*. Esse fato corrobora a discussão de Furió (1994) de quão importante é promover reflexão teórica sobre o senso comum para que ele não se cristalize nas práticas diárias dos professores. Com base em estudos de Tardif (2000, 2002), podemos considerar esse fato também como saber anterior à prática construído durante o percurso estudantil, acadêmico e/ou profissional de PF1 sobre o ensino de línguas.

Para complementar essa discussão, seguem trechos da interação em que se evidencia a importância de desenvolver um trabalho colaborativo com mais profissionais.

#### **Curso Intermediário 1 (30/09/2014)**

**PF11:** Só voltando que você falou dos desafios, eu fico um pouco confuso em relação ao regionalismo também. Porque a gente sabe que no Brasil são milhares de países num só. Então, eu sou lá do Pará. Então, toda hora a gente tá fazendo essa diferença.

**PF10:** Mas, eu acho muito legal para os alunos porque eles estão aqui tendo contato com a língua com um dos professores daqui e o PF11 de lá que usa o tu, que fala diferente, que tem o “r” diferente, o “s” diferente, eu acho muito legal, e eles perguntam /.../ acho que tá super legal essa troca, acho que tá sendo bem proveitoso para eles terem esse contato com o mesmo idioma e com sotaques diferentes.

**PF11:** Mas, às vezes, eu fico assim, será que a gente não tá perdendo muito tempo da aula para explicar que na região tal é assim, será que isso é tão relevante, né, eu fico um pouco na dúvida /.../.

**Pesquisadora:** Não, é importante sim, porque vocês falarem isso que tem diferença mesmo de região para região, porque eles vêm com a ideia, não sei se eles chegaram a perguntar, mas qual é o correto? Não chegaram a pergunta ainda?

**PF11:** Não.

**PF10:** Não.

**Pesquisadora:** Tem aluno que pergunta, né, olha, eu vejo que você fala assim, eu falo de um jeito, aí eles ouvem o pessoal da cidade falar de um jeito, então, qual que é o certo?

**PF10:** Mas, PF11 eu acho isso bem legal porque na minha experiência na Argentina /.../ e anualmente, vem um grupo do Rio Grande do Sul que vai para a universidade /.../ aí, a gente conversando, teve uma hora, um momento que eu falei assim, porque no Brasil é assim. Aí o gaúcho virou para mim e falou assim, em São Paulo é assim, não é no Brasil /.../. Eu nunca tinha parado para pensar nisso. Então, é bem interessante de ter mesmo essas distinções porque senão eles vão embora com a visão daqui que o Brasil é isso. E não é.

**Pesquisadora:** Então, é muito importante sim trabalhar essa parte das variantes linguísticas e trabalhar na compreensão oral trazer outras variantes do português, não só de mulher, de homem, de criança /.../

#### **AVANÇADO 2 - 24/09/2014**

**Pesquisadora:** Mas, aí eu acho que vocês duas trabalhando com o PG20, que tem mais experiência, é bom né?

**PF2:** Não, está sendo uma escola.

**Pesquisadora:** Porque é meio que um norte, né? Você acaba sendo um referencial.

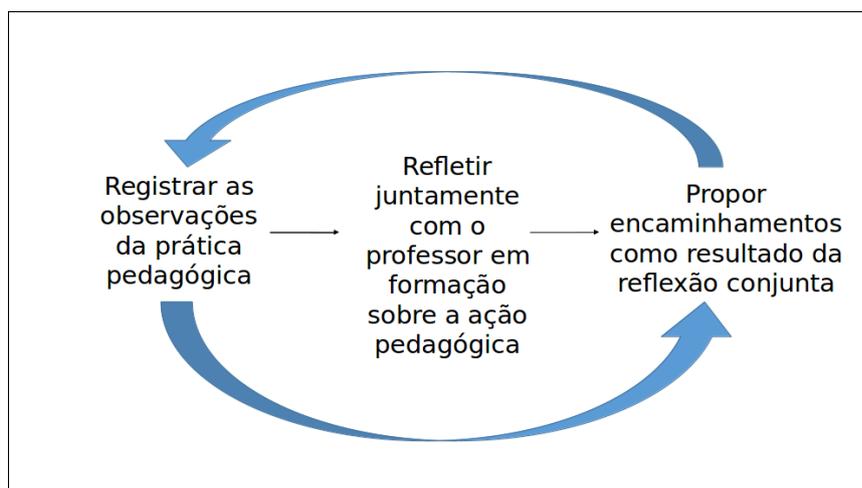
**PF3:** A gente vai entrando na onda do PG20. Se ele faltar a gente não vai saber o que fazer [risos].

**PG20:** Mas, acho que está sendo bom para todos nós /.../

**Pesquisadora:** Para você também é uma perspectiva muito diferente porque você nunca deu aula de português como língua estrangeira.

Com base nessas transcrições, percebemos o quão importante é desenvolver um trabalho colaborativo no processo de formação de professores. As ações do par mais experiente e de outro professor podem ser consideradas potencialmente significativas e necessárias para a formação, por permitirem desenvolvimento da reflexão sobre a prática e, a partir desse espaço dialógico, construir encaminhamentos. Nessa perspectiva, propomos a figura a seguir:

Figura 43 – Ações do par mais experiente



Fonte: Próprio autor.

Com base no percurso desta investigação, as ações do par mais experiente podem ser resumidas nessa figura 43. Antes de acompanhar os professores em formação na prática pedagógica, é necessário primeiramente conhecer as perspectivas em relação ao ensino de *PLE* desses professores. Assim como pontuou Shulman (1987) no tocante aos *conhecimentos base*, o *conhecimento de aprendiz e suas características* faz parte do saber docente e, portanto, reconhecemos que se configura como etapa imprescindível para o desenvolvimento de prática reflexiva. Nessa etapa, o par mais experiente pode aplicar questionário com perguntas acerca do processo de ensino de *PLE* incluindo: concepção de ensino, de língua, de aprendiz, de material, entre outros. Posteriormente, esses dados podem ser contrastados com a prática para verificação da relação teoria e prática e/ou o dizer e o fazer pedagógicos. Em seguida, o par mais experiente acompanha as aulas desses professores em formação e registra suas observações, por meio de gravação em áudio, diário, entre outros instrumentos. Esse registro é imprescindível para a construção de espaço dialógico e, posteriormente, para os encaminhamentos. De modo contínuo, o par mais experiente e o professor em formação poderão produzir significados relevantes sobre a prática na sala de aula e, desse modo, refletir durante o processo de ensino. Nessa perspectiva, propomos o Saber Reflexivo-colaborativo representado na Figura 39 (p. 150) como necessário para a formação docente.

Durante o processo de análise, foi possível averiguar que os professores em formação tiveram dificuldades com a elaboração de materiais para os cursos, apesar da existência de programas para cada um deles. Além desses apontamentos, esses professores também relataram outras dificuldades que serão abordadas na próxima subseção sob a perspectiva de desafios no ensino de *PLE*. Já foram apresentadas as expectativas acerca dos desafios anteriores à prática pedagógica e, a seguir, demonstraremos desafios apontados pelos professores em formação durante a prática e depois dela de modo reflexivo.

## 3.3.2 Desafios no ensino e aprendizagem de PLE

Nesta parte da análise, os dados se referem à interação entre o par mais experiente (e pesquisadora) e os professores realizada na disciplina optativa de PLE, às reuniões após a prática em um espaço para *reflexão-sobre-a ação* e ao relatório elaborado pelos professores em formação como requisito parcial do processo avaliativo dessa disciplina. Com base nesses dados, podemos indicar quatro desafios apontados pelos professores em formação durante o processo de ensino de PLE a partir da *reflexão-sobre-a ação*, incluindo: lidar com o público acadêmico, uso da língua inglesa nas aulas de português, o conhecimento sobre a própria língua (denominado por nós "transsaberes linguístico-culturais") e níveis de aprendizado dos alunos. Em relação ao desafio em lidar com o público acadêmico, temos esses registros:

Quadro 26 – Desafio em lidar com público acadêmico

Na disciplina optativa de PLE	Nas reuniões ( <i>reflexão-sobre-a ação</i> )
<p><b>PF13:</b> /.../ tem um aluno que é canadense e quis passar para a turma delas /.../  <b>PF7:</b> E deu certo?  <b>PF1:</b> Então, no início, ele dizia que só falava francês, e depois ele começou a misturar as respostas em francês e inglês /.../. Aí, a gente foi falando só português /.../ eu acho que ele foi ficando um pouco bravo, mas /.../  <b>PF7:</b> Mas, eu acho que é o temperamento dele.  <b>PF4:</b> É, ele tem um temperamento difícil, mas a gente conseguiu /.../  <b>PF7:</b> Ele não falava inglês, falava só português. Quando eu ia me dirigir a ele em inglês, ele cortava e falava "fale em português". [outros professores ficam surpresos].  <b>PF4:</b> Assim, ele não foi grosso, ele não foi bravo, mas ele tem uma cara tipo, uma cara de quem está te avaliando.  <b>Pesquisadora:</b> se eu não me engano, ele é professor.  <b>PF4:</b> De universidade.  <b>PF1:</b> Ele é da área de educação./.../  <b>Pesquisadora:</b> Por isso que o Coordenador falou que o nosso público é sofisticado.  <b>PG20:</b> Exigente.</p>	<p>Básico 1 FE Turma A – PF14 e PF15, 29/09/2014  <b>Pesquisadora:</b> /.../ Mas, numa visão geral assim os desafios para vocês agora? /.../ Pensando agora depois que vocês conhecem a turma, depois de quase um mês de aula, o desafio maior de vocês tá aonde?  <b>PF14:</b> Acho que nas coisas práticas assim dar uma segurada na turma, porque às vezes é difícil, porque a gente é novo e aí tem a aluna que é mais velha e gosta de falar muito e, daí, como vou interferir sem ser deseducado. Isso é meio complicado. E acho que ter uma visão clara assim na preparação do material, do que é mais pertinente ou não.</p> <p>Básico 2 FE Turma B - PF16, 14/10/2014  <b>PF16:</b> /.../ Também todas as coisas multimídias que eu uso em sala, eu posto no grupo, mas eles não olham. Na prova oral, eu fiz uma pergunta dos vídeos que eu havia postado e do texto que eu havia passado /.../  Você leu o texto? Que texto? /.../  <b>Pesquisadora:</b> E você já deu esse feedback para o pessoal?  <b>PF16:</b> Ainda não, a prova foi ontem [...] Porque o que eu vejo assim, é que eles acham que eu sou jovem, não sei o que eles pensam. Eles acham que é brincadeira, eu preparo as aulas /.../</p>

Fonte: Próprio autor.

Com base nas informações contidas nesse quadro, verifica-se um “desconforto” por parte

dos professores em formação, devido ao “temperamento” do aluno canadense e ao público de aprendizes ser de idade superior a dos ministrantes dos cursos. Nesse contexto de ensino, como explicitado no Capítulo de Metodologia, o perfil da maioria dos alunos estrangeiros do CEREPE está relacionado fortemente com o meio acadêmico incluindo: graduandos, pós-graduandos, pesquisadores e professores. Geralmente, a faixa etária desses alunos estrangeiros é maior que a dos professores em formação. Levando em consideração pressupostos comunicativos, incluindo, dentre outros aspectos, o conhecimento do perfil dos alunos para compreender necessidades, interesses do público alvo (VIANA, 1997), o par mais experiente orienta os professores para elaborarem questionário no início dos cursos como fonte de dados de seus alunos:

**Pesquisadora:** Por isso que a nossa postura tem que ser diferente, vocês estão atuando profissionalmente para um público sofisticado. Preparar bem a aula, conduzir bem a aula, saber muito bem o que você está fazendo ali. Por isso que eu falei da importância de vocês estruturarem em apostilas /.../ do que ficar dando folhas soltas. Vocês vão ser questionados em relação a isso. A pergunta que eu ia fazer é quem são seus alunos? Cada um tem que saber nessa primeira semana quem são meus alunos. Por quê? Porque já teve caso de um professor não ter feito essa avaliação, esse diagnóstico e só foi oral e ela acabou esquecendo. /.../ Ela viu que o que ela preparava não motivava os alunos a conversar. Aí eu falei para ela passar novamente para saber o que eles querem, aí ela viu que eles gostam muito mais de política. E como foi um período de greve, de manifestação, aí eles começaram a falar. Tudo porque ela não tinha feito esse diagnóstico, esse primeiro contato, então, ela não sabia quem é esse aluno. O que eles gostam, o que eles estão fazendo aqui, qual interesse, quais as dificuldades deles. Essa primeira semana é importante por isso. To tomando bastante tempo da aula para falar sobre isso, mas é importante a gente compartilhar. Ah eu vou correr para o Celpe-Bras.

Esse diagnóstico inicial sugerido pelo par mais experiente pode ser relacionado ao *conhecimento de aprendizes e suas características*, um dos conhecimentos base propostos por Shulman (1987). Nessa perspectiva de Shulman (1987), é de extrema relevância que, entre outros saberes, o professor, no mínimo, conheça também quem são seus aprendizes. No que se refere ao relato de PF16, pode ser que os textos selecionados e postados em grupo online não correspondessem aos interesses dos alunos e, portanto, eles não se sentissem motivados a realizar a tarefa. Com base em estudos de Charlot (2005), no caso do temperamento do aluno canadense, faz parte do aprendizado de ensinar estabelecer a relação interpessoal. Para esse autor, a relação com o saber *é a relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontando com a necessidade de aprender* (CHARLOT, 2005, p. 45). Nesse viés, para construirmos o conhecimento, é necessário nos confrontarmos continuamente com aquilo que nos cerca.

Durante a *reflexão-sobre-a ação*, esse relato dos professores em formação contribui para que o ensino de *PLE* em contexto acadêmico se configure como aspecto desafiador pelo fato de jovens professores em formação terem que operacionalizar saberes da teoria e da prática para lidar com um público exigente. Nesse sentido, o trabalho colaborativo de um par mais experiente

e de outros professores pode potencialmente amenizar a dificuldade enfrentada propondo encaminhamentos. Como pontuou Vieira-Abrahão (2012), sob a perspectiva sociocultural, o par mais experiente desempenharia o papel de mediador do aprendizado do par menos competente.

Com relação ao segundo desafio enfrentado pelo professor em formação, identificamos a exposição dos alunos à língua inglesa.

#### **Interação realizada com todos os professores na disciplina optativa de PLE**

**PF17:** /.../ A primeira aula foi muito inglês, daí eu assustei, mas tudo bem. Hoje na segunda aula, não sei se eu errei, mas eu falei tudo em português, devagar, fazia mímica, desenhava, aí o Professor traduzia o que eu falava em inglês, e eu estou confusa, porque não sei se é assim mesmo, tem que traduzir. Porque aí eu percebi que o menino do Paquistão /.../ não gostou muito de mim, porque [risos] o Professor é amigo deles, então, eles sempre conversam em inglês e eu não né. Aí, ele falou que tava com dificuldade no exercício, e eu fui ajudar, só que ele pensou que eu fosse igual ao Professor que fosse traduzir para ele e eu não traduzi, eu expliquei em português. Aí, eu falei assim, tudo bem? Entendeu? Aí ele sim. Ele e o indiano fazem isso. Eu pergunto se eles entenderam, eles dizem que sim. Aí, eu viro as costas, eles chamam o Professor para ele falar em inglês. Aí, eles não estão gostando muito de mim. /.../ O aluno indiano me olha meio estranho, eu não sei [alguns alunos comentam sobre machismo e em seguida ela responde]. É, eu pensei no machismo mesmo [um dos alunos fala: "e ela é novinha"].

**Pesquisadora:** Essa primeira semana é um pouco complicada, justamente por isso, porque a gente está conhecendo nossos alunos. Por isso que eu falei que ia fazer essa pergunta para vocês, quem são os alunos de vocês. É muito importante saber, tanto que naquela lista de presença de aluno, não estão só o nome, o email, tem algumas informações justamente para ajudar vocês a conhecer mais esses alunos. Essa primeira semana é isso. No Básico 2 não é para falar tanto inglês assim. O Básico 1 a gente até entende, mas o Básico 2 tem que ter um apoio em inglês, mas tem que ser uma aula de português.

**PF17:** Então, e como eu sou nova, e cheguei lá e vi eles conversando em inglês, até pensei em estudar inglês para dar aula para eles, mas acho que não é bem assim.

**Pesquisadora:** Se a gente for pensar em aquisição e aprendizagem, nessa aula, o que vai ser relevante para aquisição dele no português se ele só tem produção em inglês? Se eu só falo e explico em inglês, qual vai ser a experiência dele na língua portuguesa? Vai ser relevante para o aprendizado dele eu falar inglês para explicar alguma coisa que ele não entendeu, mas se eu ficar fazendo isso, não vai ser relevante para aquisição.

**PF17:** Mas, é difícil o contato, porque enquanto eu to falando português, devagarzinho, /.../ Porque o colombiano é um nível bem mais avançado. Agora o que me incomodou foi que o colombiano disse que ele não fala inglês e agora ele está se esforçando para falar inglês para explicar para os meninos [risos]. [Embora esse curso seja para falante de outras línguas, o aluno falante de espanhol decidiu ficar nessa turma].

**Pesquisadora:** Não, não pode. Então, a gente precisa conversar com vocês dois. Não pode ficar só com o inglês, porque a tendência do aluno é se acomodar.

**PF18:** E quando chegar no Intermediário não vai acompanhar.

**PF17:** Quando eu vi o colombiano falando inglês, eu fiquei meu Deus, porque ele falou que não falo inglês e de repente se esforçando para explicar para o indiano.

**PF10:** Mas hoje aconteceu isso na minha sala mesmo. Vários soprando coisas em inglês, porque a gente repreende eles, não só português. Teve uma situação lá "perigo", "perigoso", o aluno não entendia de nenhuma maneira, até o escocês tentou explicar para ele em português, tadinho, o escocês falava: "correr em São Paulo, o carro bate, é perigoso"[risos]. Ele continuou sem entender até a gente ceder e falar a palavra em inglês para ele.

**Pesquisadora:** Mas a princípio não é para traduzir ao pé da letra.

**PF17:** Só se for em último caso, assim, que você usa o inglês é isso?

**Pesquisadora:** Isso.

Nesse trecho transcrito, PF17 aponta como aspecto dificultador o fato de outro professor recorrer à língua inglesa excessivamente durante a aula de português. Podemos verificar que os alunos se “acomodam” e parecem não se esforçar para compreender e produzir a língua-alvo, pois há um professor que fala inglês. O uso é tão frequente que até o aluno falante de espanhol teve preocupação em aprender a língua inglesa para interagir na sala de aula (de *PLE*) com os colegas falantes de outras línguas. Esclarecemos que esse aluno falante de espanhol decidiu frequentar esse curso para revisar alguns itens linguísticos do português.

Nesse processo de *reflexão-sobre-ação*, PF17 percebe que o uso exagerado de outra língua pode prejudicar a aprendizagem do aluno estrangeiro. Além disso, ao refletir sobre a ação retrospectivamente, PF17 percebe que o “olhar estranho” do aluno indiano sobre ela poderia indicar posicionamento não respeitoso em relação à figura da mulher. Outros professores em formação apontaram como questão de “machismo” por parte do aluno indiano. Para além das diferenças culturais, inferimos que o fato do professor não atentar ao esforço de PF17 em usar a língua portuguesa pode também colaborar para que o aluno não a respeite como profissional. Com base nesse fato, podemos considerar a relação profissional como outro desafio nesse contexto de ensino e aprendizagem de *PLE*, em que a interação entre os professores é imprescindível para que situações como a descrita não se tornem rotina em sala de aula, além de estabelecer relação de respeito de um para com o outro.

Retomando a sequência de momentos da *reflexão-na-ação*, proposta por Schön (2000, p. 33), *as respostas de rotina produzem uma surpresa – um resultado inesperado, agradável ou desagradável, que não se encaixa nas categorias de nosso conhecer-na-ação*, podemos considerar que, a partir de um *elemento surpresa* (dúvida do indiano sobre a tarefa), PF17 *refletiu-na-ação*, naquele *presente-da-ação*, tomando a decisão de explicar (de modo devagar) em português para o aluno indiano. A nosso ver, as ações de PF17 estão de acordo com o que se espera do ensino comunicativo e o uso da língua inglesa não deve ser o fio condutor das aulas de *PLE*, como parece ser nessa aula relatada por PF17. Além disso, o uso excessivo da língua inglesa parece-nos solução simplista para lidar com fato desafiador do ensino e aprendizagem de *PLE*.

De acordo com Shulman (1987, p. 8), é fator integrante dos *conhecimentos base* do professor, o *conhecimento pedagógico geral* que abarca o saber acerca dos *princípios e estratégias gerais de gerenciamento e organização da sala de aula*, o que corresponde à metodologia de ensino. No contexto analisado, concluímos que há necessidade de reflexão maior sobre essa questão na formação de professores.

Outro desafio observado nas respostas dos professores em formação foi denominado por nós transsaberes linguístico-culturais, cuja proposta de definição será apresentada posteriormente. Segue o quadro com as informações:

Quadro 27 – Transsaberes linguístico-culturais

Curso	Transsaberes linguístico-culturais
<p><b>Básico 1 FE</b> <b>PF1 e PF4</b> <b>17/10/2014</b></p>	<p><b>Pesquisadora:</b> Mas em relação à língua, não aconteceu nenhuma situação que fizeram uma pergunta e vocês ficaram puxa, nunca parei para pensar?</p> <p><b>PF4:</b> É, algumas coisas a gente nunca tinha parado para pensar. O “né” foi uma das questões que a gente nunca tinha parado para pensar.</p> <p><b>PF1:</b> Mas, eles já estão falando o “né” e o “tipo”. [risos]. Uma aluna fala muito o “tipo”.</p> <p><b>PF4:</b> Mas, é o apoio dela, a gente percebeu que é o apoio dela para pensar o português. Então, quando ela tá pensando ela fica “tipo” /.../ então a gente percebeu que é o apoio da língua, sabe.</p> <p><b>PF1:</b> Acho que o mais difícil que a gente teve que explicar foi a diferença entre tudo e todo.</p> <p><b>PF4:</b> A gente nunca tinha parado para pensar [risos] Mas foi simples para eles entenderem. /.../ Às vezes, surge umas perguntas que a gente fala espera, como a gente vai explicar. Eu tinha muito medo que eles fizessem a pergunta da hortelã e da menta. Um amigo nosso disse que o aluno dele tinha perguntado. Se perguntarem para a gente, a gente não vai saber responder. E a aluna perguntou a diferença entre hortelã e menta. Aí eu fiquei Ai meu Deus, e agora? [risos]</p> <p><b>PF1:</b> É igual, não é igual? [risos]</p>

Continua na página seguinte.

<p><b>Básico 2 FE</b> <b>Turma B</b> <b>PF16</b> <b>14/10/2014</b></p>	<p><b>Pesquisadora:</b> Agora que você já está algum tempo atuando, você está enfrentado algum desafio para dar aula para esse público? É a primeira vez que você está dando aula de PLE?</p> <p><b>PF16:</b> /.../ Acho que o desafio maior é pensar como fazê-los refletir sobre a minha língua que eu nunca parei para refletir. Esse é o meu maior desafio. Acho que é o desafio que todo mundo tem.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> Sim.</p> <p><b>PF16:</b> Por exemplo, eles perguntam o que é né? Cara, nunca parei para pensar no né! /.../ Ah, aquela pessoa é feia, né! A língua evolui com o tempo, e de acordo com o meio, então, /.../ e para eu pensar sobre isso para eu responder o que era né? Nossa, foi complicado. /.../É difícil porque a gente não pensa mesmo. Esse é o meu maior desafio.</p> <p><b>Pesquisadora:</b> E é muito diferente ensinar nossa língua como língua estrangeira.</p> <p><b>PF16:</b> Muito.</p>
<p><b>Intermediári 1</b> <b>(2014)</b> <b>PF10 e PF11</b> <b>30/09/2014</b></p>	<p><b>Pesquisadora:</b> Você lembra de alguma que você ficou assim nossa, e agora /.../?</p> <p><b>PF10:</b> Ah, a última aula uma aluna perguntou, quando se use esse “cê”?</p> <p><b>PF11:</b> Foi [risos]</p> <p><b>PF10:</b> Aí eu falei, olha, PF11, eu sei usar mas porque eu sei usar, porque aprendi desde criança, mas eu não sei explicar, não sei ensinar. O que eu preparei para hoje foi o uso das várias, dos vários dígrafos com som de “s”, entendeu? Aí eu falei que eu ia pesquisar, que eu ia trazer certinho que eu não ia falar nenhuma bobeira sem ter estudado antes. /.../</p>

Fonte: Próprio autor.

De acordo com pressupostos bakhtinianos, os sujeitos são indivíduos incompletos que buscam sua completude em outro sujeito que, por sua vez, também é incompleto. Nessa interação pela busca de uma completude impossível de encontrar, os indivíduos vão se constituindo como sujeitos. Nessa perspectiva, só o outro pode ter de mim uma visão, a qual não posso ter sozinho (GERALDI, 2010). Segundo Da Matta (1986), para que *o Brasil com B maiúsculo* possa se manifestar, temos que ser “provocados”. Levando em consideração que a língua também é um fato social e, portanto, precisa da interação para significar e se re-significar, podemos considerar que a pergunta do aluno estrangeiro sobre o uso de determinado item linguístico fez com que os professores refletissem sobre algo que, até aquele momento, nunca precisaram refletir/explicar. Nesse espaço-tempo, os professores foram “provocados” por outro sujeito e precisaram re-significar seu fazer pedagógico. A nosso ver, aquele que ensina sua língua materna como idioma

estrangeiro pode experienciar situações que transcendem o conhecimento puramente linguístico e que ocorrem quando há interação com outro sujeito pertencente à cultura diferente da sua. É como se nesse momento de interação, o fato de ser “provocado” fizesse com que um saber ainda "oculto" de sua própria língua-cultura se manifestasse. Esse acontecimento é denominado por nós transsaberes linguísticos-culturais <sup>1</sup> sobre a língua materna, ou seja, um conhecimento que transcende o nosso saber acerca da própria língua-cultura, em um movimento que vai "além de". Reconhecemos que esse acontecimento se realiza na interação entre sujeitos culturalmente distintos. Nessa perspectiva, os transsaberes podem ocorrer com mais evidência e frequência em um contexto de ensino de língua materna como língua estrangeira, como é o caso do *PLE*.

Para complementar essa discussão, podemos averiguar esse acontecimento por meio do relato descrito nos relatórios elaborados pelos professores em formação. Os transsaberes linguístico-culturais são descritos a seguir:

Quadro 28 – Transsaberes linguístico-culturais no ensino de PLE

<b>Professor em formação</b>	<b>Relato</b>
<b>PF1</b>	[...] E mais importante, o contraste de ensino de português como língua materna e como língua estrangeira. Isso implica em um pensamento que carrego comigo sempre, de que não basta saber algo, tem que saber ensinar este algo, ou seja, um falante de português pura e simplesmente, não conseguiria ensinar para um estrangeiro, uma vez que isso necessita de muita preparação e dedicação sobre a abordagem que se utilizará e como isso implicará na aprendizagem do aluno.
<b>PF4</b>	Um aspecto que foi muito marcante, é a passagem para o outro lado, porque até então eu só possuía a visão de uma aluna de língua estrangeira, em cursos no meu país, e quando passei a ser ministrante de um curso, em que a minha língua nativa era o alvo para outras pessoas, de outros países, comecei a ver de outra maneira a minha própria língua, percebendo suas qualidades e a sua importância.
<b>PF6</b>	[...] Apesar de sermos falantes nativos de português, não significa que sabemos ensinar tal língua.

Continua na página seguinte.

<sup>1</sup> Segundo o novo Acordo Ortográfico, a escrita adequada é "trans-saber". No entanto, optamos por denominá-la "transsaber" para inserir uma perspectiva simbólica de movimento de um sujeito para outro.

<b>PF14</b>	A experiência de ensinar língua materna para um estrangeiro é completamente diferente da experiência de ensinar língua estrangeira para um brasileiro ou língua materna para um brasileiro. Há um processo de desconstrução e desnaturalização de certos processos da língua materna que por estarem automatizados nunca antes haviam sido fonte de reflexão. Isso contribui não somente para a minha evolução como professor de PLE, mas também como professor de português língua materna e espanhol como língua estrangeira.
<b>PF15</b>	A princípio pensava que seria extremamente fácil esse tipo de atuação, mas na primeira aula já pude dar-me conta de que não seria assim tão fácil. Pensar a língua materna como o “de fora”, o “estrangeiro”, o “diferente” causa de certa forma um choque no início. Muitas foram as situações nas quais ao sermos questionados sobre o significado de alguma palavra, ou seu uso etc, não sabemos responder. Muitas foram as situações em que tivemos que parar e refletir a língua materna como nunca feito anteriormente. E só a partir daí foi possível pensar a língua portuguesa como uma língua estrangeira.
<b>PF17</b>	Foi a minha primeira vez ministrando aulas de Português para estrangeiros, e vejo essa é uma experiência muito engrandecedora para quem cursa Licenciatura em Letras, pois você passa a entender melhor sua língua, e o maior desafio é você conseguir ensinar sua língua materna, conseguir enxergar como essa língua funciona para um estrangeiro e qual a melhor maneira de tornar esse aprendizado significativo para seus alunos.
<b>PF19</b>	Realmente foi uma troca cultural, e o interessante é que passamos a ver a nossa língua a partir da perspectiva do estrangeiro, detalhes antes não pensados e explicações a ser dadas a estes alunos, sobre aspectos tão comuns para nós que crescemos falando essa língua, que somos pegos de surpresa para dar uma resposta com sentido.

Fonte: Próprio autor.

A partir desses dados, confirmamos o fato de que os transsaberes linguístico-culturais são experienciados, vividos na prática de ensino de língua materna como idioma estrangeiro. Sob essa perspectiva, podemos considerar que esses transsaberes não são passíveis de serem formalmente "ensinados", mas co-construídos em espaços de interação intercultural, como em uma aula de PLE. É um acontecimento que determina a *passagem para o outro lado* (apontado por PF4) que nunca estivemos antes. É paradoxalmente construção e desconstrução que ocorrem em um *presente-da-ação* e, por isso, demanda reflexão imediata. O *elemento surpresa* que se realiza (des)construindo ao mesmo tempo a nossa própria língua-cultura materna.

Para destacar esse acontecimento, retomamos alguns apontamentos realizados pelos professores em formação que traduzem essa experiência “transsaberiana”: *detalhes antes não pensados [...] sobre aspectos tão comuns para nós que crescemos falando essa língua, que somos pegos de surpresa para dar uma resposta com sentido* (PF19); *Muitas foram as situações em que tivemos que parar e refletir a língua materna como nunca feito anteriormente. E só a partir daí foi possível pensar a língua portuguesa como uma língua estrangeira* (PF15); *Há um processo*

*de desconstrução e desnaturalização de certos processos da língua materna que por estarem automatizados nunca antes haviam sido fonte de reflexão* (PF14); [...] *é a passagem para o outro lado, porque até então eu só possuía a visão de uma aluna de língua estrangeira, [...] comecei a ver de outra maneira a minha própria língua, percebendo suas qualidades e a sua importância* (PF4). Com base nesses relatos reflexivos sobre a experiência de ensinar o português como língua estrangeira, constatamos que os transsaberes linguístico-culturais podem abarcar também um momento epifânico<sup>2</sup> para o professor: detalhes até então não pensados/explicados, reflexões sobre a língua nunca realizadas, visão da própria língua de um lugar nunca experimentado. Essa revelação sobre a língua materna foi manifestada na interação intercultural produzida em sala de aula de *PLE*, provocando, o que denominamos, transsaberes linguístico-culturais.

Em relação ao último desafio, averiguamos níveis de aprendizagem dos alunos como fator dificultador. Segue transcrição da interação realizada na disciplina optativa de *PLE*:

**PF10:** Uma pergunta que eu queria fazer, essa turma do Intermediário 1, quais deles passaram pelo Básico 1?

**Pesquisadora:** Então, alguns que estão no Intermediário 1 foram nossos alunos, têm outros que não fizeram parte, mas quiseram frequentar.

**PF10:** Aí o aluno pode se inscrever no Intermediário 1, numa boa, entendi.

**Pesquisadora:** É que a gente não tem prova, né. O que eu tenho feito, bastante estrangeiros têm me procurado para orientação. Aí eu peço uma produção escrita na salinha, faço uma entrevista com eles, aí eu indico /.../ o nível. Mas poucos têm procurado.

...

**Pesquisadora:** E a ideia é, a gente não pode falar muito rápido também /.../ e também não pode falar muito devagar. Eu não posso falar devagar nessa aula do Intermediário 1 porque um ou outro estudante vai ter dificuldade. Infelizmente, eu estava até falando com o coordenador, esse pessoal que passou do Básico 2 para o Intermediário 1 vai ter que estudar muito mesmo para ter o certificado do Intermediário 1, porque são possíveis candidatos para reprovar.

**PF18:** É que eles [outros alunos na sala] ficam bravos se perguntam.

**Pesquisadora:** O russo? **PF18:** É.

**PF10:** Mas o russo escreve muito bem.

**PF18:** Ele escreve hiper bem.

**PF10:** É impressionante a escrita dele. Eu fiquei de boca aberta, não dá para acreditar. Tanto a escrita, a construção quanto a caligrafia dele /.../.

**PF18:** Mas hoje na atividade ele teve dificuldade para escrever a redaçãozinha, ele falou que ia

<sup>2</sup> Epifania, na perspectiva literária, é *uma experiência que a princípio se mostra simples e rotineira, mas acaba por mostrar toda a força de uma inusitada revelação [...] Ainda mais especificamente em literatura, epifania é uma obra ou parte de uma obra onde se narra o episódio da revelação* (SANTANNA, 1979, p. 189 apud OLIVEIRA, 2003, p. 258).

fazer na casa dele. Eu tentei ajudar, /.../.

/.../

**PF10:** Eu só preciso conseguir lidar melhor com essa impaciência dos hispanos hablantes. Chegou a me incomodar um pouco uma certa, eu senti um pouco de desdém de uma certa aluna e isso me deixou bastante irritada. Assim, não demonstrei nada, não falei nada.

**Pesquisadora:** Desdém com você, com os alunos?

**PF10:** Não, com os outros alunos e até com a atividade que a gente pediu. A gente dividiu eles em duplas, mas ficaram dois colombianos juntos porque eles são a maioria, e ela não quis fazer a atividade porque ah eu sou colombiana e já sei, não tem curiosidade de conversar com o colega. Aí ela não fez. Aí eu não soube nem reagir no momento, eu ignorei o que ela fez, eu perguntei "o que vocês discutiram?" Como se nada tivesse acontecido. Aí ela inventou a resposta e o menino olhou para ela com cara "o que você tá falando", sabe, na cara dura.

**PF18:** Engraçado que eles entendem, mas eles não falam. Eles não estão tão bem assim para agirem com desdém.

**Pesquisadora:** O falante de espanhol né?

**PF18:** Sim, nossa, é uma "mistureba". Igual quem é do português acha que não precisa do espanhol. [interação geral com a sala]

Reconhecemos que a falta de um teste de nivelamento para os alunos estrangeiros pode aumentar os desafios dos professores em formação de lidar com níveis de aprendizado em sala de aula. Contudo, o teste de nivelamento não elimina a existência de haver diferentes níveis, pois cada aprendiz constrói seu percurso com base em vários aspectos constituintes do próprio processo de aprender, incluindo: motivação, interesse, necessidades, dificuldades, ansiedade, entre outros. Nesse processo de *reflexão-sobre-a ação* dos professores em formação, consideramos significativa a questão de o teste de nivelamento ter sido apresentada para discussão, pois representa perspectiva dos professores em formação sobre o ensino e aprendizagem de *PLE*.

De acordo com Charlot (2005, p.45), o saber pode ser definido na sua relação com o mundo, ou seja, *o conjunto das relações que um sujeito estabelece com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc.* Ao retomarmos essa perspectiva, inferimos que tanto os professores em formação quanto os alunos estrangeiros (des)constróem um saber em relação uns aos outros, denominado interpessoal, segundo perspectiva de Charlot (2005). Nesse processo de (des)construção de saberes, são manifestados aspectos sociais, culturais, ideológicos, psicológicos, motivacionais, políticos, entre outros que podem colaborar positivamente ou negativamente sobre determinada situação/condição. No caso dos alunos paquistanês e russo, o nível de conhecimento da língua não corresponde ao nível de aprendizagem desejado para o curso Intermediário 1, o que desencadeou "desconforto" por parte dos alunos falantes de espanhol. No entanto, não podemos afirmar se essa "impaciência" limitou-se apenas no campo linguístico.

A partir do relato dos professores, verifica-se que, nessa relação interpessoal (aluno-aluno e professor-aluno) realizada em sala de aula, há na construção do saber uma complexidade que ultrapassa a própria complexidade do processo de ensino de línguas.

Ao compararmos os desafios anteriores à prática pedagógica e os desafios após *reflexão-sobre-a ação*, temos o quadro seguinte:

Quadro 29 – Desafios no ensino de PLE: *reflexão-sobre-a ação*

<b>Desafios anteriores à prática</b>	<b>Desafios após reflexão-sobre-a ação</b>
Linguístico; Linguístico-cultural; Linguístico-pragmático; Metodológico; Linguístico-metodológico; Cultural.	Uso da língua inglesa na sala de aula; Transsaberes linguístico-culturais; Níveis de aprendizado dos alunos; Seleção e elaboração do material didático; Relação interpessoal.

Fonte: Próprio autor.

Dentre os desafios anteriores à prática analisados, tiveram destaque os desafios linguístico e o metodológico. O desafio linguístico, apontado pelos professores em formação, está no âmbito do ensino do sistema da língua, incluindo estrutural, fonético, morfológico, verbal, entre outros. O desafio metodológico abarca o processo de ensino e aprendizagem da língua, relacionado ao fazer pedagógico. Após *reflexão-sobre-a ação*, tendo o par mais experiente como mediador do processo reflexivo, identificamos, no total, cinco desafios enfrentados na prática: uso da língua inglesa, transsaberes linguístico-culturais, níveis de aprendizado, seleção e elaboração de materiais e relação interpessoal.

Como apontado pelos professores em formação, há uso recorrente da língua inglesa nas aulas de *PLE*, o que pode interferir no aprendizado da língua-alvo em contexto de imersão. A nosso ver, como já discutido, pode ser uma solução simplista para essa situação desafiadora no processo de ensino e aprendizagem de *PLE*. É mais fácil usar a língua inglesa do que buscar encaminhamentos metodológicos por meio de reflexão. Nesse sentido, segundo pressupostos socioculturais (VIEIRA-ABRAHÃO, 2001), a mediação do par mais experiente pode colaborar potencialmente para promover reflexão acerca dessa questão.

A seleção e elaboração de materiais foi um dos aspectos dificultadores apontado pelos professores em formação. Concluímos que a falta de tempo, informado por eles, interferiu potencialmente na fase de preparação do material, afetando o gerenciamento e a organização da aula/atividade em sala (o *conhecimento pedagógico geral*, baseado em Shulman, 1987). A não reflexão sobre esse processo, por parte do professor, pode ter sido um dos fatores desencadeadores das dificuldades enfrentadas no ensino de *PLE*.

A relação interpessoal mencionada no quadro abarca a interação professor-aluno e professor-professor. Como explicitado no Capítulo de Metodologia, o perfil dos alunos desse contexto específico é formado por um público majoritariamente acadêmico (professores, gra-

duandos e pós-graduandos) e, portanto, exigente. Como discutido por Charlot (2005), o saber interpessoal é construído ao longo do tempo e configura-se como aprendizado constante de um saber em relação com o mundo, com os outros, conosco mesmo, e assim por diante. Saber lidar com o outro também faz parte dos saberes docentes e, por isso, deve ser aspecto integrante na formação do professor.

Em relação à interação professor-professor, é comum os graduandos atuarem em dupla para desenvolverem trabalho colaborativo no ensino de *PLE*. Como pontuado por Barbirato (2005), a interação envolve negociação de significados sendo fundamental no ensino e aprendizagem de línguas. A nosso ver, essa negociação de significados também é imprescindível durante o trabalho dos pares profissionais para que o fazer pedagógico se realize de forma harmônica para construção de sentidos.

Os transsaberes linguístico-culturais verificados na prática dos professores podem ocorrer no ensino de língua materna como língua estrangeira, em que a perspectiva de outro sujeito culturalmente diferente provoca reflexão sobre algo até então nunca pensado. Essa manifestação linguístico-cultural transcende o saber do professor sobre sua própria língua, em um movimento para “além de”. Esse transsaber não é passível de ser aprendido ou adquirido formalmente, mas vivido, o que denominamos experiência transsaberiana.

Os professores em formação também apontaram o nível de aprendizagem dos alunos como fator desafiador no ensino de *PLE*. Nesse contexto de análise, ainda não há teste de nivelamento para ser aplicado antes do funcionamento dos cursos de português. No entanto, na primeira semana de aula, os professores são orientados pela coordenação pedagógica para aplicarem questionário a fim de diagnosticar tanto os interesses dos alunos quanto o nível de conhecimento do português. A partir dessa avaliação, os alunos poderão ser encaminhados para outros cursos. Esse dado também foi indicado pelos alunos estrangeiros como elemento dificultador para a aprendizagem. Compreendemos que essa questão compõe as variáveis contextuais de ensino que serão analisadas na próxima seção.

### **3.4 VARIÁVEIS CONTEXTUAIS NA ATUAÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Nesta seção, levamos em consideração perspectivas dos alunos estrangeiros sobre algumas questões acerca do processo de ensino e aprendizagem do português, para compormos análise das variáveis contextuais específicas do local onde os dados foram coletados. Assim como discutiu Shulman (1987), conhecer os aprendizes bem como suas características faz parte dos *conhecimentos base* do professor. Além disso, tomar ciência de perspectivas dos aprendizes é também considerar o outro sujeito como participante ativo, podendo colaborar para que a construção do processo reflexivo do professor em formação se realize de forma significativa. Discutiremos também a perspectiva desses professores em relação à disciplina optativa de *PLE*

oferecida na universidade local de pesquisa. Esses dados compuseram o relatório elaborado por eles como parte do processo avaliativo da referida disciplina.

Por meio de um questionário de avaliação dos cursos (entregue no primeiro semestre de 2015), 28 alunos estrangeiros participaram desta pesquisa. Nesse questionário, além das perguntas relacionadas à pesquisa, havia também outras referentes ao uso do *facebook* como potencial ferramenta para o ensino de *PLE* (a criação de um grupo no *facebook* é prática comum entre os professores, pois esse espaço funciona como extensão de aula). Como esse tema não é foco desta pesquisa, foram selecionadas somente quatro questões (de um total de dez), por corresponderem diretamente aos objetivos desta pesquisa, a saber:

- Na sala de aula, que aspectos dificultaram sua aprendizagem?
- Seus interesses e suas necessidades com relação ao seu aprendizado do português foram atendidos?
- Indique aspectos positivos e negativos do curso de português
- Se quiser, deixe sugestões para o curso

Com base nas respostas fornecidas, identificamos três categorias, incluindo: aspectos operacionais dos cursos de português, necessidades e interesses linguístico-pragmáticos e culturais e relação interpessoal (professor-aluno e aluno-aluno).

Em relação aos aspectos operacionais dos cursos, foram destacados o horário e a falta de teste de nivelamento. Os cursos de *PLE* possuem 45 horas e são oferecidos a cada semestre. Dependendo da disponibilidade dos professores ministrantes, os horários podem variar em três períodos do dia: no horário de almoço, à tarde ou à noite (com menos frequência de oferta). Na perspectiva dos alunos estrangeiros, o curso oferecido no horário de almoço é considerado fator dificultador, segundo o registro no quadro a seguir:

Quadro 30 – Aspectos negativos do curso: horário e duração

<b>Aluno</b>	<b>Aspectos negativos</b>
<b>A2</b>	Não durou muito, corto duração.
<b>A3</b>	Hora do curso – almoço.
<b>A4</b>	Negativos: hora do curso. Obs: Era no almoço.
<b>A5</b>	Sugestão do aluno: aumentar a duração do curso.
<b>A6</b>	Negativos: Hora do curso (almoço)
<b>A23</b>	Negativo: eu acho corto, deveria durar mais.
<b>A28</b>	Negativo: tempo. Melhor ter aula todos dias.

Fonte: Próprio autor.

Além desse aspecto dificultador do horário, alguns alunos assinalaram que gostariam que o curso fosse mais longo (as aulas ocorriam duas vezes por semana, com duração de 1h30). Dos 28 alunos, apenas esses sete informaram suas insatisfações com o horário do curso e sua

“curta” duração. Acrescentamos também a sugestão, de alguns deles, de aplicação de teste de nivelamento para os alunos antes do início dos cursos. Seguem os registros:

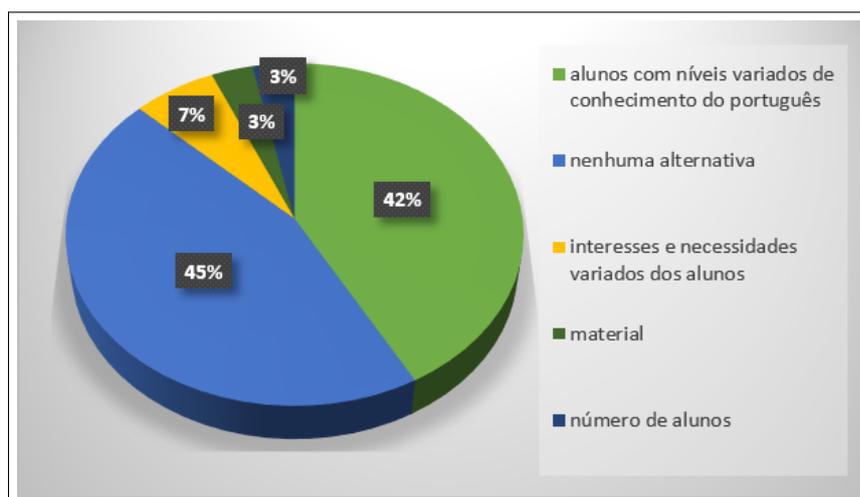
Quadro 31 – Sugestão de teste de nivelamento

Aluno	Aspectos negativos
A12	O negativo é que os alunos com níveis variados de conhecimento.
A14	Sugestão: fazer uma prova para ver o nível de português de cada pessoa.
A16	Negativos: Principalmente, os alunos de língua inglesa. Para eles é muito difícil entender, então, muitas vezes as aulas ficam sem progresso.
A21	Negativo: Falta de triagem dos alunos.

Fonte: Próprio autor.

Esse aspecto operacional de não ter uma avaliação prévia para verificação do nível de conhecimento do português dos alunos implica dificuldade tanto para o aluno quanto para o professor. Como A16 apontou, para os alunos com menos proficiência torna-se *muito difícil entender, então, muitas vezes as aulas ficam sem progresso*. Para complementar essa questão, as respostas dos alunos para a pergunta “Na sala de aula, que aspectos dificultaram sua aprendizagem”, também averiguamos o mesmo fato. Nessa pergunta, há sete alternativas (e um espaço para o aluno acrescentar algo por escrito) para o participante assinalar, incluindo: o número de alunos; alunos de diferentes nacionalidades; alunos com níveis variados de conhecimento do português; interesses e necessidades variados dos alunos; a sala de aula (infraestrutura); o professor; e o material. De acordo com as respostas, obtivemos os dados a seguir:

Figura 44 – Aspectos dificultadores na sala de aula



Fonte: Próprio autor.

De acordo com os dados nessa figura, há, de um lado, 45% dos participantes que não apontaram nenhum aspecto que dificultasse o aprendizado na sala de aula; do outro, 42% assinalaram a alternativa de alunos com variados níveis de conhecimento como fator dificultador.

Os níveis de aprendizado também foram apresentados pelos professores em formação como elemento dificultador para o gerenciamento e organização da aula/atividade. Com base na discussão de Shulman (1987), é necessário aprofundar o *conhecimento do aprendiz e suas características* para que o professor possa construir seus *conhecimentos base* para exercer seu ofício.

Além desse fator dificultador, alguns alunos declararam o desejo de aprender mais sobre a gramática da língua, temas do cotidiano, história do Brasil e praticar a oralidade. Esses aspectos correspondem à categoria “necessidade e interesses linguístico-pragmáticos e culturais”. Seguem as respostas dos alunos:

Quadro 32 – Necessidades e interesses linguístico-pragmáticos e culturais

Aluno	Necessidades e interesses
A7	Gostaria mais conteúdo do historia do Brasil, um pouco mais sobre gramática.
A10	/.../ mais tópicos cotidianos estão necessários.
A13	As vezes, acho que nós passamos rápido com o material.
A14	Seria bom trabalhar com algún texto guia.
A22	/.../ insistir mais nas atividades de fala oral.
A26	/.../ acrescentar mais conteúdo para as aulas.

Fonte: Próprio autor.

Dos 28 alunos, apenas seis indicaram necessidade ou interesse em aprender algo além do que era apresentado pelos professores nas aulas como *mais conteúdo da história do Brasil, mais sobre gramática, mais tópicos do cotidiano, mais atividades orais, mais conteúdo*. Ao retomarmos a reflexão proposta por Rocha e Gileno (2016), podemos verificar que em contexto de imersão temas culturais são de interesse dos alunos bem como o uso da língua para interação no dia a dia. Diferentemente do que foi relatado por essas autoras, no contexto de não imersão em que obtiveram os registros, os alunos não demonstraram interesse em saber mais sobre o Brasil em termos históricos e culturais. Os dados constantes no quadro 30 podem significar que os professores não estiveram atentos às necessidades e aos interesses de alguns alunos, o que acarreta o não *conhecimento de aprendizes e suas características* (com base em estudos de Shulman, 1987) e a não correspondência com pressupostos comunicativos do ensino de línguas o qual determina a importância em elaborar tarefas de real interesses para o aluno experienciar a língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2005).

De modo geral, as perspectivas dos alunos em relação ao curso foram positivas e a maioria manifestou sua satisfação em participar dos cursos. Vejamos os aspectos positivos apontados pelos alunos:

Quadro 33 – Aspectos Positivos

<b>Aluno</b>	<b>Aspecto Positivo</b>
<b>A1</b>	Foi uma experiência legal fazer parte deste curso pequeno. Só com duas estudantes você pode melhorar mais rápido e dar atenção a problemas com a gramática e pronúncia. O aprender foi muito amigável e solícito. Nós usamos médias diferentes (textos, música, vídeo) e falamos sobre cultura brasileira. Gostei muito deste curso.
<b>A2</b>	Pocos alumnos. Aulas interesantes e com temas personalizados.
<b>A3</b>	Positivos: professor, conteúdo, colegas de classe, matéria.
<b>A4</b>	Positivos: Professor, material, conteúdo, colegas de classe.
<b>A5</b>	Positivos: Professor, matéria, hora.
<b>A6</b>	Positivos: professor, matéria.
<b>A7</b>	Adorei os professores, elas fazem uma aula muito legal, e no mesmo tempo a gente aprende muito. Gostaria mais conteúdo de gramática.
<b>A8</b>	Curso de português e bom oportunidade para aprender de português. Aqui encontrar pessoas da diferente país quem não soube português mas depois todos falando português.
<b>A9</b>	Foram sobretudo positivos. As pessoas que conheci, professores e alunos e o grupo que se formou.
<b>A10</b>	Positivos: conhecimento da gramática, tópicos interessantes, oportunidades de comunicar fora da sala de aula.
<b>A11</b>	O material foi bom, aprendimos a escrever diferentes tipos de texto, a escutar e interpretar. Eu considero que o curso teve só aspectos positivos.
<b>A12</b>	Que as professoras ajudaram muito utilizando elementos para o ensino, como assistir vídeos, músicas, filmes.
<b>A13</b>	Foi muito divertido sempre!
<b>A14</b>	Interação constante com o idioma, aulas programadas.
<b>A15</b>	Acho que preciso mais de gramática e exercícios de escrita.
<b>A16</b>	Positivos: A estrutura gramatical, os tempos verbais
<b>A17</b>	Positivo: se aprende muito, também se conhece muita gente. À parte da língua ou idioma, também se aprende a cultura.
<b>A18</b>	Para mi son mas los aspectos positivos: te permite conocer y relacionar-te con otras personas de diferentes nacionalidades, y por tanto conocer la vivencia de otros países incluyendo Brasil. Para mi fue muy bueno. Sugestão: Que continúen con la programación del curso, y no lo dejes perder, este curso es muy bueno para nosotros los extranjeros.
<b>A19</b>	Incomprensível.
<b>A20</b>	Eu gostei muito do curso, cada dia teve temas novos, a aprendizagem foi personalizado.

Continua na página seguinte.

A21	Positivo: Ministrantes, material da aula, foco no Celpe-Bras.
A22	Positivos: comunicações com os professores, materiais de trabalho, socialização com a turma.
A23	Gosto de conhecer pessoas de diferentes culturas e pais, além de fazer amizade com eles. As professoras são muito boas, preocupadas com seus alunos, não só por o acadêmico.
A24	Aprendi um pouco mais sobre a língua portuguesa do Brasil. Às vezes, as aulas para mim ficava um pouco chatas, porque não estou acostumada a estudar formalmente a língua.
A25	Sobre os aspectos positivos, acho muito bom compartilhar a aula com pessoas diferentes países, pois assim é possível conhecer outro tipo de culturas e conhecimentos.
A26	Aspectos positivos: permite esclarecer dúvidas que aparecem o tempo todo enquanto você faz um curso em uma língua que não é a sua materna. Sugestão: acrescentar mais conteúdo para as aulas.
A27	Bom professora, aprendemos muito feliz.
A28	Positivo: Minha professora trabalho bom, tenho muito divertido.

Fonte: Próprio autor.

Com base nessas respostas, concluímos que todos os alunos avaliaram os cursos de forma positiva. Muitos elogiaram o trabalho do professor em sala de aula destacando o bom relacionamento construído entre eles como apontam esses alunos: (A1) *O aprender foi muito amigável e solícito*; (A23) */.../ As professoras são muito boas, preocupadas com seus alunos, não só por o acadêmico*; (A13) *Foi muito divertido sempre!* De modo geral, a relação interpessoal construída nesse processo de ensino e aprendizagem de *PLE* foi positiva, apesar das dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores. Segundo Charlot (2005), todo saber está em relação com o mundo, com as pessoas, com o que nos cerca e, por isso, estamos em constante aprendizado. Nessa perspectiva, a construção desse saber interpessoal pelos professores pode ser considerada altamente significativa para a formação docente e, portanto, fundamental para reflexão.

Os aspectos positivos apontados pelos alunos e a satisfação em frequentar os cursos corroboram a importância do trabalho realizado nessa instituição. A mensagem do aluno A18 pode ratificar essa questão: *Que continúen com la programación del curso, y no lo dejes perder, este curso es muy bueno para nosotros los extranjeros*. Esse comentário, juntamente com os aspectos positivos apontados, indica que, na percepção dos alunos, trata-se de um trabalho relevante realizado nos cursos de *PLE*, pois além de ser um espaço de/para formação do professor, é também um lugar de aprendizagem da língua e cultura brasileira.

Os professores em formação também atribuíram relevância para a disciplina optativa de *PLE*, por permitir reflexões fundamentais para o ensino de línguas configurando-se como

potencialmente necessária na formação em Letras. Essas perspectivas foram registradas no relatório final, que compõe um dos processos avaliativos dessa disciplina, e podem ser conferidas no quadro a seguir:

Quadro 34 – Importância de disciplina de PLE na formação

<b>Professor em formação</b>	<b>Relato</b>
<b>PF1</b>	Acredito que esta disciplina deveria ser obrigatória para os alunos do curso de Letras, uma vez que a mesma pode abrir portas para uma área que só tende a crescer e evoluir, e agradeço pela oportunidade maravilhosa que me inspirou em futuros projetos.
<b>PF4</b>	Como futura professora de Português penso que a matéria de “Ensino de português para estrangeiro” é fundamental para os alunos de licenciatura em Letras, pois esta proporciona ao estudante um contato diferente com a língua portuguesa, e faz com que nós, percebamos elementos que não poderíamos perceber sem a visão do externo, sem a visão dos estrangeiros.
<b>PF6</b>	Fico muito feliz de dar meus primeiros passos no desenvolvimento de minha competência aplicada. Foi a matéria EPECOP que me permitiu ter “um conjunto de conhecimentos/concepções e a capacidade de ação e atitudes de um professor reflexivo”.
<b>PF7</b>	As reuniões noturnas também foram muito importantes para unir reflexão teórica à prática de ensino/aprendizagem. Sem dúvida, o ensino de PLE será um caminho que continuarei trilhando.
<b>PF09</b>	Acredito que esta disciplina me ajudou muito, sobretudo, em relação a minha formação enquanto futuro professor.
<b>PF10</b>	Em suma, agradeço imensamente ao Professor da disciplina, por ter trazido à Universidade esse espetáculo de curso. Essa foi a oportunidade em que descobri o que quero seguir em minha carreira como professora. Aprendi muito com a disciplina, com a experiência e com os meus alunos: todas as aulas aconteciam trocas culturais que foram muito significativas para mim.

Continua na página seguinte.

<b>PF13</b>	Tamanha foi a satisfação que senti ao atuar no ensino de PLE, que modifiquei o meu projeto de Mestrado de modo que passarei a analisar alguns livros didáticos desta área a fim de pensar, futuramente, no ensino de PLE a distância – modalidade de ensino com a qual trabalhei ao final da graduação.
<b>PF15</b>	Esta experiência foi de extrema importância para minha carreira profissional, e para minha vida pessoal também, visto que, me proporcionou pensar minha língua portuguesa por um outro viés, e ter uma outra reflexão sobre a mesma.,Me sinto muito mais preparada como professora a partir do término desta experiência, além de que, muito mais confiante para desenvolver-me na minha língua materna.
<b>PF18</b>	O curso de Letras da Universidade, a cada ano, através do Professor responsável, proporciona aos alunos ganhos incríveis, pessoais e profissionais, com a disciplina Ensino de Português para estrangeiros, pois o contato com estrangeiros interessados em aprender a Língua Portuguesa é algo diferente e inusitado que, particularmente, nunca pensei que viveria esta experiência.

Fonte: Próprio autor.

Com base nessas respostas, corrobora-se a importância dessa experiência na formação do professor de línguas e, a nosso ver, é urgente que essa disciplina torne-se obrigatória nos Programas de Licenciatura em Letras, *pois esta proporciona ao estudante um contato diferente com a língua portuguesa, e faz com que nós percebamos elementos que não poderíamos perceber sem a visão do externo, sem a visão dos estrangeiros* (PF4). Como pontuou Mendes (2014), para atuar no ensino de PLE é necessário *uma formação específica em Língua Portuguesa e o conhecimento de princípios de ensino de LE/L2* (MENDES, 2014, p. 34). Complementando essa discussão, afirmamos a importância também de disciplina específica sobre ensino e aprendizagem de PLE/L2 na grade curricular dos cursos de Licenciatura em Letras, por permitir a construção de significados a partir de perspectiva de ensino diferente e multiplicadora de sentidos.

Na análise construída nesta pesquisa, levamos em consideração tanto perspectivas dos professores em formação quanto dos alunos estrangeiros. A nosso ver, para refletirmos sobre os saberes docentes em PLE, é necessário “ouvir” os dois lados desse contexto de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno. Nessa “escuta” da palavra do outro sujeito, foi fundamental a ação do par mais experiente como mediador do processo reflexivo.

Neste capítulo, analisamos saberes anteriores à prática de professores em formação, com destaque para as expectativas relacionadas ao ensino de *PLE*, incluindo: formação, concepção de ensino, desafios e ampliação do conhecimento da própria língua. Por meio da *reflexão-sobre-a-ação*, averiguamos saberes na prática e da prática pedagógica. Evidenciamos que seleção e elaboração de materiais, propósito da atividade e gerenciamento da aula/atividade compuseram categorias de saberes na prática. Em relação a saberes da prática, verificamos, dentre outros fatores, que os professores em formação pareciam não refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de *PLE* em dois aspectos: elaboração e seleção de materiais e método. Com base nas respostas dos professores em formação, o ensino de *PLE* se configurou como desafiador. Dentre os desafios constatados, destacamos a relação profissional (no caso, com outro professor), níveis de aprendizagens dos alunos e uso excessivo da língua inglesa. Em relação a variáveis contextuais, identificamos aspectos organizacionais dos cursos (horário das aulas, por exemplo), níveis de aprendizado, necessidades e interesses linguístico-pragmáticos e culturais.

Levando em consideração a análise construída neste capítulo, na próxima seção, retomaremos as perguntas de pesquisa, cujas respostas já foram produzidas ao longo da análise e sistematizaremos saberes docentes em *PLE* para contexto específico.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração que *o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais* (TARDIF, 2002, p. 36), destacamos os saberes relacionados à prática pedagógica para refletirmos acerca da ação dos professores em seu ofício diário e os saberes anteriores à prática, incluindo expectativas sobre o ensino de *PLE*. Para construirmos que saberes docentes os professores necessitam para operacionalizar o ensino de *PLE*, averiguamos também desafios e variáveis contextuais. Como as perguntas de pesquisa já foram respondidas ao longo da análise, retomaremos resumidamente a discussão construída.

*Que expectativas o professor em formação cria sobre o ensino de PLE, antes da prática?*

Identificamos quatro saberes anteriores à prática: formação, desafios, concepção de ensino e ampliação do conhecimento da língua. Em relação à formação, a maioria dos professores tinha expectativa de que a disciplina optativa de *PLE* seria de relevância para a formação como docente. De fato, foi constatado nos relatos constantes no relatório elaborado por eles que a disciplina optativa de *PLE* configurou-se como altamente significativa para a formação e eles sugeriram a inclusão dela na grade curricular de Licenciatura em Letras como obrigatória. Os professores tinham expectativa também de que o ensino nessa área seria desafiador, já que a maioria nunca havia experienciado essa prática. Verificamos seis categorias de desafios anteriores à prática: linguístico, linguístico-pragmático, linguístico-metodológico, linguístico-cultural, metodológico e cultural. Dentre essas categorias, percebemos preocupação maior em relação aos desafios linguístico e metodológico. A maioria desses graduandos evidenciou concepção de ensino como transmissão de conhecimento, o que pôde ser verificado na prática, pois, em alguns momentos da aula, materiais autênticos eram utilizados com fins de exploração de estrutura da língua. A última expectativa manifestada por eles foi a de que aprenderiam mais sobre a própria língua, o que de fato foi possível aferir nos relatórios analisados. Essa análise foi embasada principalmente em estudos de Shulman (1987), Furió (1994), Tardif (2000, 2002) e Pimenta (2009). Elaboramos a Figura 37, da página 136, com esses dados analisados.

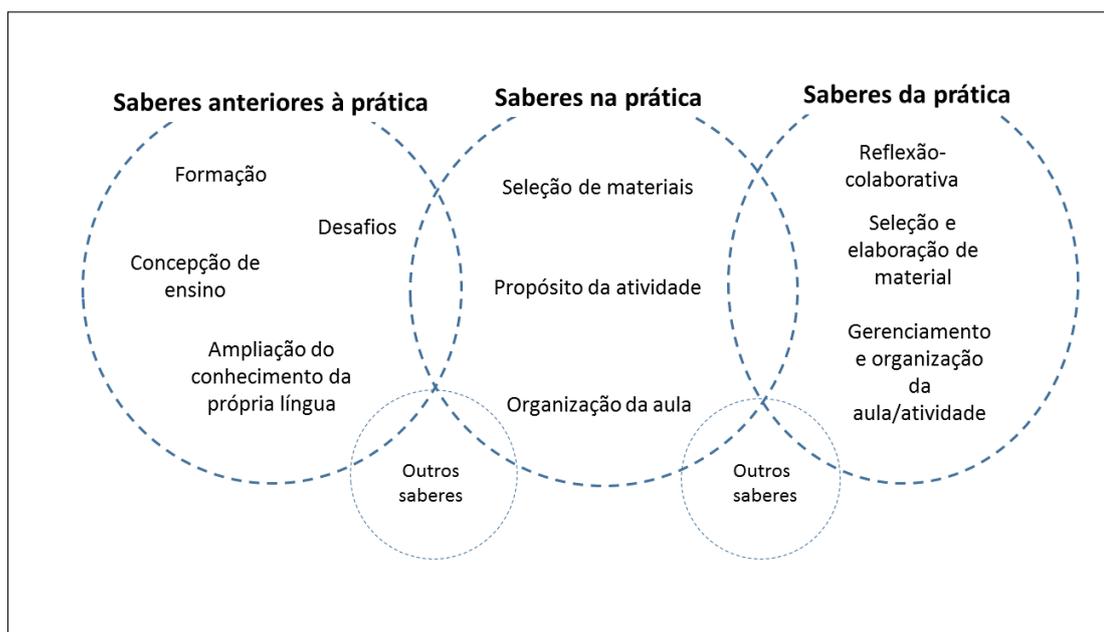
*Que saberes pedagógicos são operacionalizados no ensino de português pelos professores em formação?*

Para responder à essa questão, analisamos saberes na prática (registro das observações das aulas realizado pelo par mais experiente no diário do pesquisador) e saberes da prática (construídos durante a *reflexão-sobre-a ação* dos professores em formação em espaço de interação com o par mais experiente). Durante as observações das práticas pedagógicas, identificamos três categorias relacionadas ao ensino de línguas: seleção e elaboração de material, propósito da atividade e organização da aula. Na fase de seleção e elaboração de material, observamos

que materiais autênticos eram usados, em alguns momentos da aula, para fins de exploração da estrutura da língua. Com esse propósito não comunicativo, os professores em formação destinavam parte da aula para conjugar verbos e/ou explicar tempos verbais. Essas ações influenciaram na organização da aula, pois foi verificado que parte do tempo em sala era para esclarecer dúvidas relacionadas à gramática da língua. Durante a *reflexão-sobre-a ação* dos professores, confirmamos essas observações, pois eles declararam ter dificuldade para elaboração do material. Além disso, alegaram não ter tempo para se dedicar à preparação do material. A partir dessas constatações, propomos o Saber Reflexivo-colaborativo para que a ação de um par mais experiente torne-se peça integrante do processo de formação, acompanhando os professores de forma constante e presencial. Enfatizamos que a reflexão de fato é essencial para a formação do professor e ele necessita de orientação para que sua realização se efetive na prática. Para essa análise, levamos em consideração estudos de Shulman (1987), Paiva (1996), Grandcolas e Vasseur (1999), Vieira-Abrahão (2001), Morin (2005), Almeida Filho (2005), Kaneko-Marques (2011) e Rocha e Gileno (2016).

Representamos na figura a seguir esses saberes da e na prática do professor em formação:

Figura 45 – Saberes pedagógicos no ensino de PLE



Fonte: Próprio autor.

*Que desafios o professor em formação enfrenta ao ensinar o português como língua estrangeira e/ou segunda língua?*

Após *reflexão-sobre-a ação*, identificamos, no total, cinco desafios enfrentados na prática: uso da língua inglesa, transsaberes linguístico-culturais, níveis de aprendizado, seleção e elaboração de materiais e relação interpessoal (o que inclui a relação profissional). Dos desafios apontados pelos professores antes da prática, somente três categorias de seis foram confirmadas:

desafio linguístico, metodológico e linguístico-cultural. No âmbito do desafio linguístico, os professores manifestaram suas preocupações em “transmitir o conhecimento” de modo satisfatório. No entanto, o desafio apresentado na prática foi lidar com o uso constante do inglês como língua de apoio durante as aulas de *PLE*. O desafio metodológico enfrentado foi a seleção e elaboração de materiais para o curso. Essa dimensão integrante do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2005) novamente se destacou como fator dificultador para o professor em formação. O desafio linguístico-cultural foi lidar com o que denominamos nesta tese transsaberes linguístico-culturais na interação do professor com os alunos. Esse acontecimento provocou nos professores um saber que transcende o linguístico, em um movimento para “além de”. Os desafios não previstos, mas enfrentados foram os níveis de aprendizado e a relação interpessoal. Os professores em formação tiveram dificuldades em lidar com uma sala em que os alunos apresentavam níveis de aprendizado. Na relação interpessoal, destacamos a profissional (saber lidar com o par de trabalho – outro professor) e a professor-aluno (já que foi verificado um possível “mal-estar” pelo fato da professora ser mulher e mais jovem). Essa análise foi embasada em estudos de Da Matta (1986), Charlot (2005), Geraldi (2010).

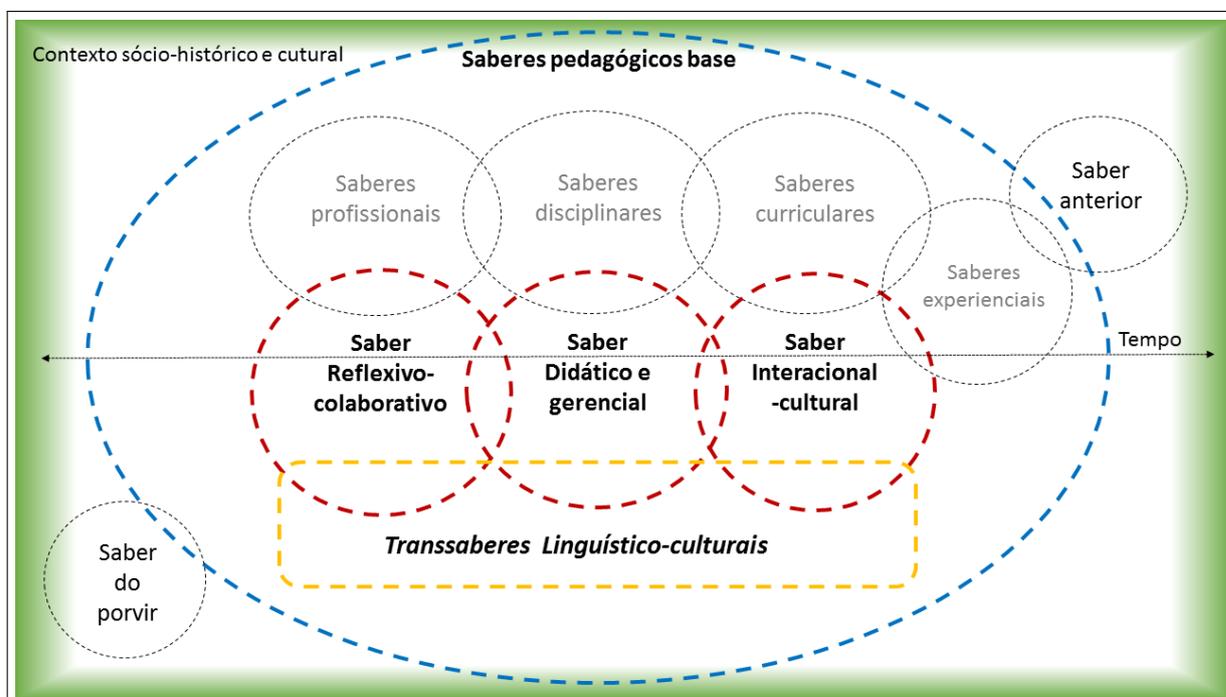
*Quais variáveis contextuais podem ser identificadas na atuação de professores em formação no ensino de português como língua estrangeira e/ou segunda língua?*

Com base nas respostas dos alunos estrangeiros, identificamos três categorias, incluindo: aspectos operacionais dos cursos de português, necessidades e interesses linguístico-pragmáticos e culturais e relação interpessoal (professor-aluno). Foram apontados pelos alunos estrangeiros como aspectos dificultadores para aprendizagem o horário do curso e a ausência de teste de nivelamento. Embora a maioria dos alunos tenha indicado satisfação em frequentar os cursos, alguns expressaram o desejo de mais temas do âmbito histórico, cultural, do cotidiano e gramatical. Destacaram a relação com o professor e com os colegas de sala como muito agradável. Para os professores em formação, a ausência de um teste de nivelamento também foi um fator complicador no ensino de *PLE* nesse contexto, pois tiveram que lidar com níveis de aprendizados dos alunos. Apesar dos desafios, a maioria declarou a importância da disciplina para formação docente e o desejo que ela se torne obrigatória na Licenciatura em Letras. Na análise realizada, tomamos como referência estudos de Barbirato (2005), Charlot (2005), Almeida Filho (2005) e Mendes (2014).

Leffa (2001, p. 341) pontuou *que a formação de um verdadeiro profissional [...] é um trabalho de muitos anos e, por isso, requer a busca contínua por conhecimento*. Esse autor discute ainda que a verdadeira formação é composta por aquilo que já sabemos mais o “espaço” para *aquilo que ainda não sabemos* (LEFFA, 2001, p. 341). Sob essa perspectiva, reconhecemos que a formação docente nunca estará plenamente completa, pois, como pontuou Tardif (2000, 2002), os saberes docentes são temporais, (re)construídos, (re)significados ao longo da experiência. Com base na análise construída sobre a prática dos professores em formação no tocante aos saberes operacionalizados, os desafios enfrentados e as variáveis contextuais, propomos, na

figura a seguir, uma categorização dos saberes pedagógicos base do professor em formação para o ensino de português para estrangeiros:

Figura 46 – Saberes base da prática pedagógica para professores em formação no Ensino de Português para Estrangeiros



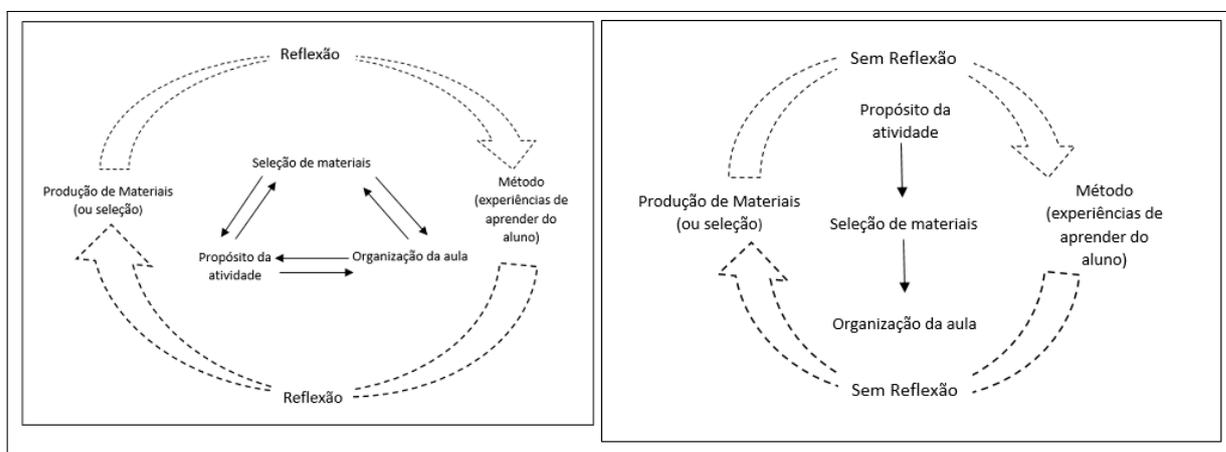
Fonte:Próprio autor.

Segundo estudos de Tardif (2002, p. 36), *o saber docente é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais*. Levando em consideração que o saber pedagógico também é construído em relação com esses conhecimentos, representamos todos eles na figura 46, com categorização dos saberes pedagógicos base da prática de PLE para professores em formação (indicados na cor vermelha). Retomando a discussão de Tardif (2002), os saberes profissionais são construídos a partir de conhecimentos formais oriundos de instituições de ensino (universidades, por exemplo), que fornecem aporte teórico para o exercício na prática. Os saberes disciplinares estão relacionados às disciplinas oferecidas nas instituições para a formação do profissional, o que inclui, dependendo da área, a matemática, a história, entre outras. Os saberes curriculares se referem ao currículo/programa que cada área contém, planejando conteúdos, objetivos, embasamento teórico entre outros. Os saberes experienciais provêm da experiência adquirida ao longo do tempo, o que pode ser considerado também saberes anteriores (incluindo, expectativas, representações). Além disso, consideramos que o processo de desenvolvimento dos saberes é contínuo e que, portanto, eles se reestruturam ao longo do tempo, resultando em novos saberes, o que nos permite propor uma categoria denominada saberes do porvir.

Para os propósitos desta pesquisa, analisamos saberes pedagógicos dos professores em formação sob a perspectiva dos estudos de Tardif (2002, p. 37), o qual descreve *como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa*. Nesse sentido, verificamos que os professores em formação operacionalizam o ensino de *PLE* na prática por meio de três categorias: seleção e elaboração de materiais, propósito da atividade e organização da aula. Durante o processo de *reflexão-sobre-a ação*, constatamos que a maioria dos professores em formação não refletiam sobre a dimensão seleção e elaboração de materiais, o que provocou uso de materiais autênticos para fins de exploração da estrutura da língua. A gramática, muitas vezes, era o fio condutor, o que implicou desorganização da aula, pois a prática se tornava “sessões de dúvidas gramaticais”. Com base nesse contexto, propomos três categorias do saber que, no mínimo, os professores em formação precisam para operacionalizar o ensino de *PLE* na prática, incluindo: saber reflexivo-colaborativo, saber didático e gerencial e saber interacional-cultural.

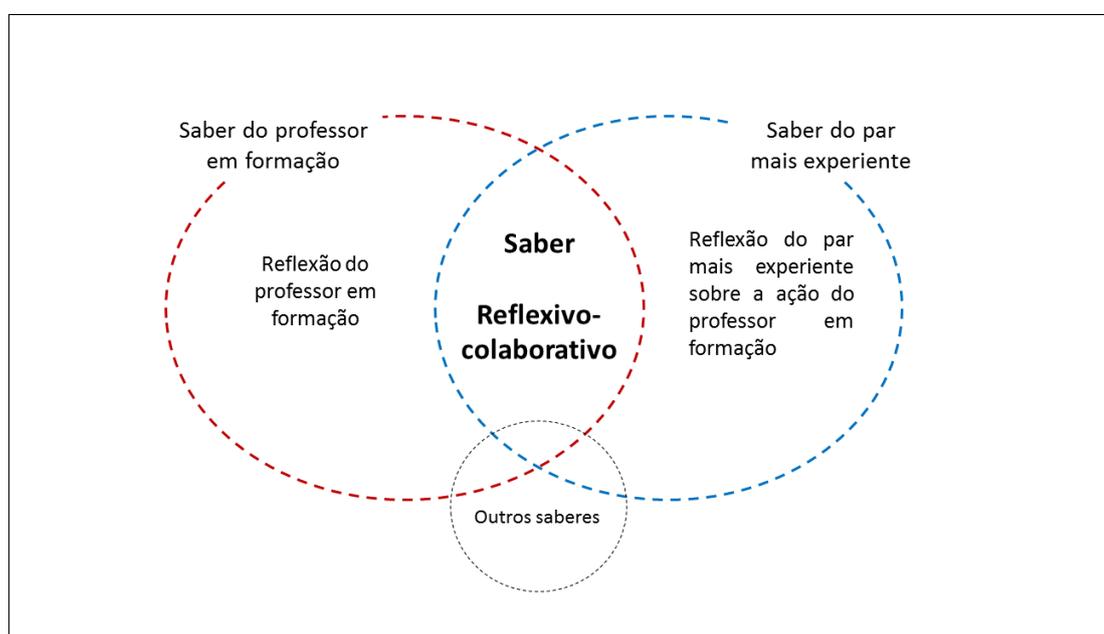
Nos espaços construídos para *reflexão-sobre-a ação*, os professores em formação declararam para o par mais experiente que não tinham tempo para se dedicar à seleção e elaboração dos materiais. A falta de tempo teve como desdobramentos a não reflexão sobre o fazer pedagógico, materiais autênticos usados com fins estruturais e desorganização da aula. Nessa perspectiva, consideramos importante que os professores em formação tenham ciência de que ministrar um curso de *PLE* demanda, além dos saberes mencionados (incluindo profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), tempo para reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas, incluindo: planejamento de curso, seleção e elaboração de materiais, método e avaliação. Essas dimensões foram sistematizadas por Almeida Filho (2005) em seu Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas. A partir da análise realizada, propusemos essas figuras sobre reflexão:

Figura 47 – (Não)Reflexão no processo de elaboração de materiais



Fonte:Próprio autor.

Averiguamos que a maioria dos professores apresentava concepção de ensino como transmissão de conhecimento e, sob essa abordagem, os materiais autênticos selecionados e/elaborados eram usados com fins estruturais. Desse modo, constatamos que o propósito da atividade (estrutural) ocupava o posto de maior preocupação e, a partir dele, seguiam-se as etapas de selecionar e elaborar o material e (des)organizar a aula. Por falta de tempo, como a maioria alegou, percebemos a não reflexão sobre o processo de ensino. Mediante essa constatação e levando em consideração a relevância da reflexão apontada por vários estudiosos (SCHÖN, 2000; LEFFA, 2001; VIEIRA-ABRAHÃO, 2001; ALMEIDA FILHO, 2005; ZEICHNER, 2008; KANEKO-MARQUES, 2011; ROCHA e GILENO, 2016, entre outros), propomos o Saber Reflexivo-colaborativo, que inclui a variável tempo. Retomamos a figura 39 a seguir:



Fonte: Próprio autor.

Durante a coleta dos dados e sua análise, reconhecemos a necessidade da ação de um par mais experiente para desempenhar o papel de mediador do ensino e atuar juntamente com os professores em formação, a fim de criar oportunidades de *reflexão-sobre-a ação* e propor encaminhamentos para os desafios enfrentados por eles. De acordo com pressupostos comunicativos e socioculturais, é necessário, dentre outros aspectos, construir trabalho colaborativo em que os pares possam produzir conhecimento e dar sentido ao dizer e ao fazer pedagógicos por meio da interação. Verificamos que os professores em formação carecem de acompanhamento constante e direto para atuar como ministrantes dos cursos de *PLE*. Para Grandcolas e Vasseur (1999), desenvolver trabalho reflexivo é complexo, porque depende também das intenções, motivações, disposições do professor. No entanto, a reflexão, para essas autoras, é fundamental para a formação profissional.

Dentre as dimensões constituintes do Modelo de Operação Global de Ensino de Línguas, (ALMEIDA FILHO, 2005), destacamos seleção e elaboração de materiais e método. Verificamos

que as ações entre essas duas dimensões são as que mais se sobressaem na prática pedagógica dos professores em formação e, portanto, as que mais necessitam de atenção. Nesse sentido, propomos os Saberes Didático e gerencial como um dos saberes pedagógicos base da prática. Esse saber abrange o conhecimento tanto de seleção e elaboração de materiais quanto do desenvolvimento de atividades para que o aluno possa experienciar a língua-alvo, além de abarcar também o gerenciamento da aula/atividade, o que requer reflexão do professor.

Além desse desafio em preparar parte dos materiais para os cursos, os professores em formação relataram dificuldades em lidar com o aluno estrangeiro em algumas situações em sala de aula, seja pelo temperamento do aluno (como o aluno canadense relatado pelos professores), pelo fator idade (alunos estrangeiros em geral terem mais idade que os professores), pela relação entre os próprios alunos (pela existência de níveis de aprendizado entre os alunos de uma mesma sala) e pela relação com o par profissional (outro professor ministrante do curso). Reconhecemos que por meio de processo reflexivo, mediado pelo par mais experiente, o professor pode desenvolver autonomia para lidar com os desafios do ensino. Como pontuou Grandcolas e Vasseur (1999, p.5), o papel do professor é de *ser capaz, de modo autônomo, de analisar a situação de ensino-aprendizagem, de lidar com diferenças interculturais (incluindo as línguas), de adaptar as práticas de ensino ao público diverso e produzir seu próprio material pedagógico [...]*. Compreendemos também que os saberes são temporais, construídos ao longo do percurso e estão em constante re-significação (TARDIF, 2002). Sob essa perspectiva, esse Saber interacional-cultural também será construído e se fortalecendo ao longo do tempo, possibilitando ao professor (hoje em formação) desenvolver sua autonomia para exercer seu ofício de modo reflexivo.

Os transsaberes linguístico-culturais, embora não sejam passíveis de serem aprendidos/adquiridos por meio de processo formal, também fazem parte dos saberes base dos quais, minimamente, os professores em formação precisam estar cientes. Esse saber, como dito anteriormente, é experienciado na prática. Como apontou os professores em formação: *é a passagem para o outro lado, porque até então eu só possuía a visão de uma aluna de língua estrangeira, em cursos no meu país, e quando passei a ser ministrante de um curso [...] comecei a ver de outra maneira a minha própria língua, percebendo suas qualidades e a sua importância (PF4); Há um processo de desconstrução e desnaturalização de certos processos da língua materna que por estarem automatizados nunca antes haviam sido fonte de reflexão (PF14); Muitas foram as situações nas quais ao sermos questionados sobre o significado de alguma palavra, ou seu uso etc, não soubemos responder. Muitas foram as situações em que tivemos que parar e refletir a língua materna como nunca feito anteriormente. E só a partir daí foi possível pensar a língua portuguesa como uma língua estrangeira (PF15)*. Nesse sentido, os transsaberes evidenciam o saber que transcende o conhecimento puramente linguístico. É um movimento para "além de"na interação intercultural.

Assim como afirmou Tardif (2000, 2002), os saberes docentes são heterogêneos e estão

em constante construção. Nesse sentido, reconhecemos que os saberes base da prática para o professor em formação aqui propostos não estão completos e, quiçá, nunca estarão. Contudo, concordamos com Pimenta (2009, p. 26) que *considerar a prática social como o ponto de partida e de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação dos professores*. Consideramos também que *uma das tarefas mais importantes para a comunidade de pesquisa é trabalhar com profissionais na prática para desenvolver representações codificadas/sistematizadas da sabedoria didática de professores competentes* (SHULMAN, 1987, p. 11). Nesse viés, temos expectativa que essa discussão possa ampliar a reflexão sobre saberes docentes em *PLE*, dada a escassez de material sobre o assunto na área.

A ausência de parâmetros de orientação para o ensino de português para estrangeiros do Brasil é fator dificultador para os professores que atuam nessa área e para as instituições que promovem o seu ensino. O Exame *Celpe-Bras* tem sido considerado forte orientador das práticas pedagógicas, dentre outros aspectos, por sua natureza comunicativa e suas tarefas. A não existência de princípios norteadores para o ensino implica, no mínimo, possível desarticulação entre teoria e prática e vulnerabilidade do perfil profissional. Se os pressupostos teóricos para o ensino de *PLE* encontram-se no momento em “estado amorfo”, o fazer pedagógico pode também estar diluído em “superfícies assimétricas”, ou seja, cada contexto enfrentando desafios e delineando suas próprias diretrizes. Um dos desdobramentos que podemos também apontar é a vulnerabilidade do perfil profissional. Como discutido anteriormente, é comum pessoas com diferentes formações (não em Linguística Aplicada) atuarem no ensino e aprendizagem do português para estrangeiros. Ação que, em nossa compreensão, vulnerabiliza a construção de perfil profissional consistente para área.

Entre outras implicações da ausência de parâmetros, destacamos também o não reconhecimento do português como *língua das ciências* (MENDES, 2014). Como já abordado, muitas instituições de ensino superior e agências de fomento à pesquisa não solicitam previamente o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para pessoas estrangeiras que queiram vir ao Brasil para desenvolverem seus estudos. Percebe-se que, de um lado, há forte movimentação na área devido à internacionalização das universidades brasileiras e, conseqüentemente, a demanda pelo ensino; do outro lado, há ações desarticuladas no âmbito profissional, já que muitos que atuam na área não possuem orientação específica em Linguística Aplicada.

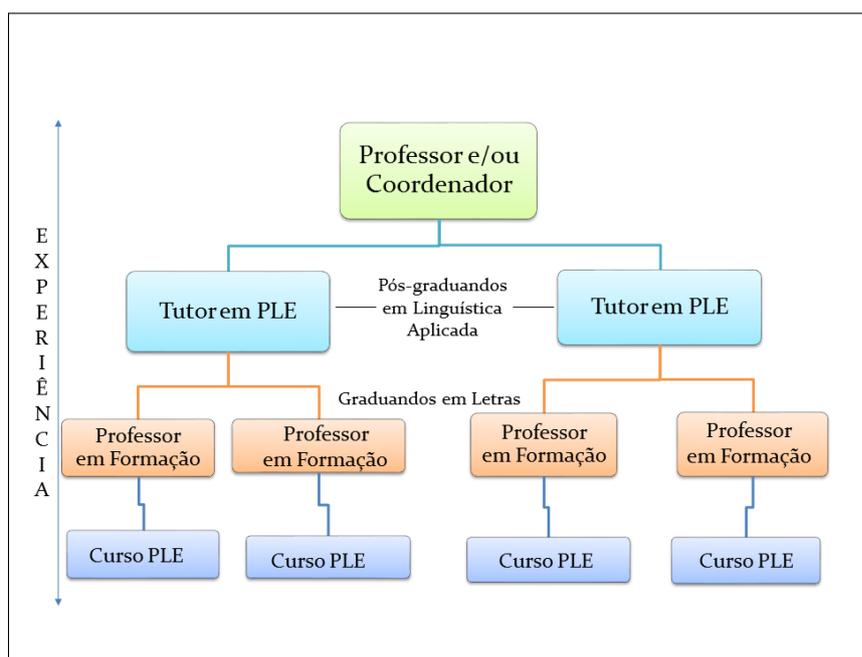
Levando em consideração esse contexto, nesta tese, propomos discussão sobre saberes docentes no ensino de *PLE* a fim de (re)pensarmos acerca da formação de professores nessa área. Como enfatizou Azevedo e Piris (2015, p. 2), *é nítida a ausência de produção de materiais para formação docente e de reflexão a esse respeito*. Para compor essa discussão, a fundamentação teórica foi embasada em estudos de Freire (1996), Paiva (1996), Grandcolas e Vasseur (1999), Schön (2000), Leffa (2001), Vieira-Abrahão (2001), Galisson (2002), Cadet e Tellier (2007), Mejía (2007), Zeichner (2008), Dutra (2010), Kaneko-Marques (2011), Rocha e Gileno (2016) que reiteraram a importância do processo reflexivo na formação docente. Reconhecemos que

a interação também é um processo indispensável para o desenvolvimento da reflexão e para a constituição dos sujeitos e, nessa perspectiva, apresentamos estudos de Vygotsky (1932), Da Matta (1986), Rego (1995), Revuz (1998), Dornbusch (1998), Charlot (2005), Bakhtin (2006) e Geraldi (2010). Sob as perspectivas reflexiva e sociocultural analisamos a prática dos professores em formação para delinear os saberes operacionalizados no ensino. Nesse sentido, estudos de Shulman (1987), Furió (1994), Borges (2001, 2002), Tardif e Raymond (2000), Tardif (2002), Morin (2005), Pimenta (2009), Puentes et al. (2009) fundamentaram a reflexão sobre os saberes docentes.

Nesta pesquisa, de natureza qualitativa de base etnográfica, os dados foram coletados em uma instituição de ensino superior do interior paulista, espaço que se configura como polo difusor do ensino e da língua e cultura brasileira para estrangeiros. Além disso, também é local de produção científica em *PLE*. Participaram desta investigação, professores em formação, o par mais experiente (e, no caso, pesquisador também) e alunos estrangeiros.

Na parte da análise, verificamos que o trabalho com o ensino de *PLE* é complexo e, portanto, necessita ser realizado por meio de ações colaborativas entre os agentes envolvidos. Nesse sentido, é perceptível a relevância do papel exercido pelo par mais experiente, o qual denominamos Tutor em *PLE*, interagindo diretamente com os professores em formação para construção da *reflexão-sobre-a ação*. Este trabalho permite também corroborar a compreensão da relevância da ação de um par mais experiente ou de Tutor no processo de aprendizagem. Nesse sentido, sistematizamos no Organograma a seguir a estrutura base de um trabalho colaborativo para o ensino de *PLE*:

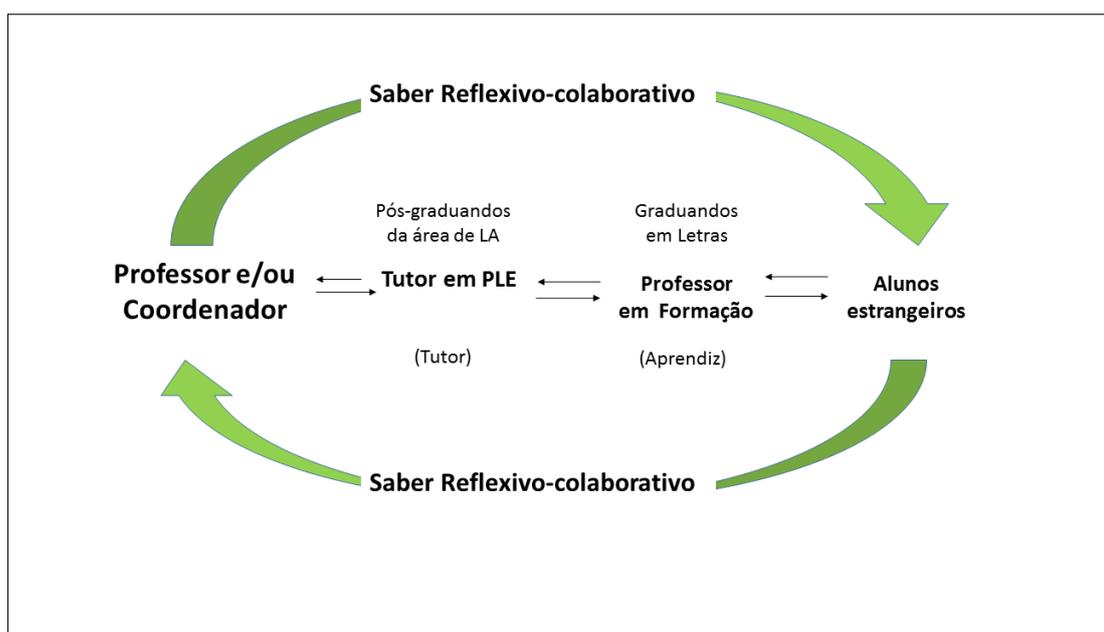
Figura 48 – Organograma base do trabalho colaborativo em PLE



Fonte: Próprio autor.

Nessa figura, visualizamos três agentes principais: o professor e/ou coordenador da disciplina/dos cursos; o tutor (pós-graduando); e o professor em formação (graduandos do curso de Letras). A hierarquia representada nesse organograma se refere ao par mais experiente entre eles: professor > tutor > professor em formação. Por meio do processo de coleta dos dados bem como de análise, verificamos que o desenvolvimento do *PLE*, em instituições que integram ensino e prática pedagógica na formação do professor, necessita de trabalho colaborativo dada a complexidade demonstrada por meio desta pesquisa. Como pontuou Morin (2005), o conhecimento compartimentalizado ou isolado não constrói sentido. Para que haja significação, é preciso que os conhecimentos estejam inter-relacionados. Sob esse viés, defendemos que o saber que cada agente representado no organograma deve ser posto em funcionamento por meio de ação colaborativa. Em concordância com esse pressuposto, propomos o Saber Reflexivo-colaborativo tanto no processo de tutoria quanto na orientação do par mais experiente (o professor) com os demais agentes. As ações de cada agente podem ser visualizadas na figura a seguir:

Figura 49 – Participantes do processo de ensino de PLE: professor, tutor e graduandos em Letras



Fonte:Próprio autor.

O professor da disciplina e/ou coordenador dos cursos de PLE exerce a função de planejar e coordenar disciplina/cursos e orientar as ações teórico-pedagógicas tanto do tutor quanto dos professores em formação. O tutor, como representado na figura 43, tem o papel de observar as aulas, refletir com o professor em formação sobre a prática pedagógica e propor encaminhamentos por meio de ação em conjunto. É fortemente recomendável que o par mais experiente ou tutor seja pós-graduando da Linguística Aplicada (preferencialmente) e/ou tenha formação no ensino de línguas, com experiência no ensino de PLE/L2. É de relevância que a filosofia de trabalho esteja fundamentada em pressupostos contemporâneos (atualmente correspondendo a bases teóricas comunicativas e/ou socioculturais e/ou interculturais) em que a língua seja concebida

como produção social, o ensino seja realizado com base em concepção reflexivo-colaborativa e o aluno seja considerado agente ativo na/para construção do saber. Além disso, é importante que o par mais experiente ou tutor colabore na produção de conhecimento em/para PLE por meio de pesquisas acadêmicas. Sob a perspectiva comunicativa e sociocultural, ambos os agentes (coordenador e tutor) atuam como mediadores do processo de ensino e aprendizagem de PLE para que o Saber Reflexivo-colaborativo seja realizado de fato. O professor em formação tem a função de ministrar os cursos, sob perspectiva reflexiva, o que demanda articulação de todos os saberes representados na figura 46. O aluno estrangeiro também participa desse processo reflexivo avaliando os cursos de modo que suas perspectivas tenham efeito retroativo em todo o processo de ensino.

Com a análise desenvolvida nesta pesquisa, constatamos que os aportes reflexivo e sociocultural possibilitaram construção de significados relevantes sobre o processo de ensino e aprendizagem de *PLE*. Verificamos que saberes anteriores à prática necessitam discussão para que o senso comum não se torne o fio condutor das aulas (FURIÓ, 1994; PIMENTA, 2009). O distanciamento entre teoria e prática, um dos maiores desafios apresentado por Leffa (2001), também foi averiguado durante o dizer e o fazer pedagógicos dos professores em formação. O processo reflexivo, tão destacado pelos autores como fundamental para a formação (FREIRE, 1996; GRANDCOLAS e VASSEUR, 1999; VEIRA-ABRÃO, 2001; ALMEIDA FILHO, 2005; ZEICHNER, 2008; KANEKO-MARQUES, 2011; ROCHA e GILENO, 2016, entre outros), não era realizado pela maioria dos professores, principalmente, pelo motivo que muitos alegaram: falta de tempo. Dentre os desafios enfrentados, o mais salientado foi a dificuldade na seleção e elaboração de materiais, o que inclui também a relação com a dimensão método, ou seja, criar oportunidades para que o aluno experiencie a língua-alvo. Diante dessas constatações, propomos três saberes base para o professor em formação no ensino de *PLE*, incluindo: Saber Reflexivo-colaborativo, Saber Didático e gerencial e Saber Interacional-cultural. Além desses saberes, propomos os Transsaberes linguístico-culturais que se configuram como um saber além do linguístico, um movimento para "além de" sobre a língua-cultura que pode ser manifestado durante a experiência de interação intercultural. Esse transsaber não é passível de ser aprendido nem adquirido formalmente, mas vivido por aquele que ensina sua língua materna como idioma estrangeiro.

Como pontuou Tardif (2002), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, e são (re)construídos ao longo do tempo. Nessa perspectiva, compreendemos que esses saberes propostos são conhecimentos que, no mínimo, o professor precisa apreender para exercer seu ofício durante a formação. Dentre os possíveis saberes existentes, selecionamos os saberes pedagógicos que estão relacionados à prática de ensino. No entanto, como demonstrado na figura 46, há outros saberes que estão correlacionados ao saber pedagógico e, portanto, também importantes para a formação.

Além de saberes docentes discutidos e propostos nesta tese, verificamos, dentre outros

aspectos, que o professor em formação necessita de acompanhamento constante e presencial para realizar seu ofício. Nesse sentido, o papel do par mais experiente pode potencialmente ajudar no desenvolvimento de trabalho reflexivo-colaborativo para atuação no ensino de PLE. Reconhecemos também que investigar ações de professores em formação pode contribuir para (re)construção do dizer e fazer pedagógicos por meio de processo reflexivo.

Com base na discussão construída neste trabalho, temos expectativa de que esta tese possibilite ampliação de reflexão sobre o tema saberes docentes em PLE e que instigue outros estudiosos a buscar encaminhamentos que podem se mostrar adequados ou não, gerando novos questionamentos que potencializem pesquisas na área de *PLE*, fortalecendo-a para ações futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender lingüística aplicada. *Letras*, n. 2, p. 4–10, 1991. Citado na página 100.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. [S.l.]: Pontes, 2005. Citado 13 vezes nas páginas 26, 46, 70, 71, 151, 160, 161, 184, 191, 192, 194, 195 e 200.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de le. *Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua*, v. 09, p. 9–19, 2006. Citado 2 vezes nas páginas 45 e 46.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? aspectos do ensino da interculturalidade. In: *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. [S.l.]: Campinas: Pontes, 2011. p. 93–104. Citado 5 vezes nas páginas 58, 59, 148, 158 e 162.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português língua estrangeira/eple: A emergência de uma Área. In: *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. [S.l.]: Campinas: Pontes, 2011. p. 93–104. Citado na página 21.

ALVAREZ, M. L. O. Reflexão sobre teoria e prática na formação do profissional de línguas. In: *Práctica Educativa en la enseñanza de Lenguas Extranjeras en México: antologia de textos*. [S.l.]: Editora da UNAM, 2010. p. 235–256. Citado na página 24.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, SciELO Brasil, v. 33, n. 2, p. 263–280, 2007. Citado 3 vezes nas páginas 26, 33 e 34.

AZEVEDO, I. C. M. de; PIRIS, E. L. Formação reflexiva do professor de português como língua estrangeira: Requisitos para elaboração de cursos e materiais didáticos. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. ISSN 2237-759X, v. 30, 2015. Citado 3 vezes nas páginas 73, 74 e 197.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *Saberes pedagógicos e atividade docente*, v. 4, p. 35–60, 2009. Citado na página 42.

BAKHTIN; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. - 12<sup>o</sup>ed. -. [S.l.]: Hucitec São Paulo, 2006. Citado 5 vezes nas páginas 49, 50, 87, 134 e 198.

BARBIRATO, R. d. C. Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender le em contexto inicial adverso/tese de doutorado. [sn], 2005. Citado 3 vezes nas páginas 50, 181 e 192.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123–156, 2004. Citado na página 41.

BATESON, G. *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. [S.l.]: Jason Aronson Inc. Northvale, New Jersey, London, 1987, 1987. Citado 2 vezes nas páginas 94 e 98.

BORGES, C. Saberes docentes; diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, Directory of Open Access Journals, v. 22, n. 74, p. 59–76, 2001. Citado 11 vezes nas páginas 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 45, 46, 87 e 198.

BORGES, C. *O professor da educação básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais*. Tese (Doutorado) — PUC-Rio, Departamento de Educação, 2002. Citado 9 vezes nas páginas 10, 26, 27, 28, 29, 34, 44, 87 e 198.

BORGES, C.; TARDIF, M. Texto de apresentação do dossiê. *Educação & Sociedade*, SciELO Brasil, v. 22, n. 74, p. 11–26, 2001. Citado 3 vezes nas páginas 27, 32 e 33.

BRASIL. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador 2003*. [S.l.]: Brasília, DF: MEC/INEPL, 2003. Citado 2 vezes nas páginas 77 e 78.

CADET, L.; TELLIER, M. Le réseau d'apprentissage: une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de fle/fls. *La Revue de l'AQEFLS*, v. 26, n. 2, p. 141–157, 2007. Citado 6 vezes nas páginas 50, 61, 62, 66, 86 e 197.

CARREIRA, M. H. A. *Langue portugaise et contextes (inter-)culturels: pour un enseignement et un apprentissage articulés des savoirs et des compétences*. In: *L'enseignement du portugais et des cultures d'expression portugaise: contributions à un dialogue interculturel*. [S.l.]: Travaux et Documents, 45 – 2009. Roissy-France: Imprimerie Roissycopy, 2009, 2009. Citado na página 49.

CATO, M. C. Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como le sobre auto-avaliação. [Unicamp], 2010. Citado na página 13.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 7, 1986. Citado na página 101.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. [S.l.]: Artmed, 2005. Citado 11 vezes nas páginas 27, 35, 44, 49, 87, 171, 179, 181, 186, 192 e 198.

CHARLOT, B. *Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas (p.73-84)*. In: *Da relação com o saber às práticas pedagógicas*. [S.l.]: Cortez, São Paulo, 2013. Citado na página 49.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F. d. C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, p. 65–86, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 45 e 46.

CUESTA, H.; KUMAR, S. *Practical Data Analysis: a practical guide to obtaining, transforming, exploring, and analysing data using Python, MongoDB, and Apache Spark. Second Edition*. [S.l.]: Packt Publishing Ltd, 2016. Citado 3 vezes nas páginas 88, 106 e 107.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The sage handbook of qualitative research. *Thousand Oaks, CA: Sage Publication*, p. 695–728, 2005. Citado 8 vezes nas páginas 7, 88, 89, 90, 91, 92, 93 e 94.

DINIZ, L. *Política linguística do Estado Brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado) — UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 23 e 24.

- DORNBUSCH, C. O olhar estrangeiro. *Pandaemonium Germanicum*, n. 2, p. 13–21, 1998. Citado 6 vezes nas páginas 59, 87, 137, 152, 158 e 198.
- DUTRA, A. F. O processo reflexivo-colaborativo na formação inicial de professores de português língua estrangeira. UFMG, 2010. Citado 4 vezes nas páginas 24, 54, 86 e 197.
- FIORIN, J. L. Categorias de análise em Bakhtin. *Círculo de Bakhtin: diálogos*, p. 33–48, 2010. Citado na página 49.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. *São Paulo: Paz e Terra*, p. 25, 1996. Citado 4 vezes nas páginas 60, 86, 197 e 200.
- FURIÓ, C. Tendencias actuales en la formación del profesorado de ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, v. 12, n. 2, p. 188–199, 1994. Citado 11 vezes nas páginas 27, 41, 42, 44, 87, 137, 140, 167, 190, 198 e 200.
- GALISSON, R. Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures. *Ela. Études de linguistique appliquée*, Klincksieck, n. 4, p. 497–510, 2002. Citado 3 vezes nas páginas 74, 86 e 197.
- GEERTZ, C.; KNOWLEDGE, L. *Further Essays in Interpretive Anthropology*. [S.l.]: New York: Basic Books, 1983. v. 21. Citado na página 91.
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. in: *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. Citado 8 vezes nas páginas 50, 66, 87, 142, 158, 175, 192 e 198.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, SciELO Brasil, v. 35, n. 2, p. 57–63, 1995. Citado 3 vezes nas páginas 98, 99 e 104.
- GOLAFSHANI, N. Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*. 8(4), 597-606. Retrieved from <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol8/iss4/6>. Acesso em 07/12/2017., v. 8, n. 4, p. 597–606, 2003. Citado na página 92.
- GRANDCOLAS, B.; VASSEUR, M.-T. *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant: réflexions interactives pour la formation*. [S.l.]: Socrates/lingua, 1999. Citado 16 vezes nas páginas 50, 53, 61, 62, 63, 64, 66, 70, 86, 151, 161, 191, 195, 196, 197 e 200.
- IVIC, I.; COELHO, E. P. *Lev Semionovich Vygotsky*. [S.l.]: Fundação Joaquim Nabuco, 2010. Citado na página 52.
- IZAKI, M. A. Professores em formação: significados construídos no processo de interação em sala de aula de português língua estrangeira. Universidade Federal de São Carlos, 2013. Citado 3 vezes nas páginas 51, 52 e 145.
- KANEKO-MARQUES, S. M. O processo de (re) construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial/tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2011. Citado 9 vezes nas páginas 53, 60, 86, 151, 161, 191, 195, 197 e 200.
- KRAMSCH, C. O componente cultural na linguística aplicada. *Trad. Lúcia Maria de Assunção Barbosa. Contexturas—ensino de língua inglesa*, v. 15, p. 115–134, 2009. Citado na página 59.

- KRIDEL, C. *An Introduction to Documentary Research. From American Educational Research Association*. Disponível em: <http://www.aera.net/SIG013/Research-Connections/Introduction-to-Documentary-Research>. Acesso em 07/12/2017. [S.l.]: American Educational Research Association, 2017. Citado na página 98.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, p. 129–148, 2006. Citado 2 vezes nas páginas 100 e 101.
- LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *O professor de línguas estrangeiras*, p. 333–355, 2001. Citado 13 vezes nas páginas 60, 67, 68, 86, 136, 142, 149, 151, 161, 192, 195, 197 e 200.
- LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras nas comunidades virtuais. *IV Seminário de Línguas Estrangeiras*, p. 95–108, 2002. Citado na página 49.
- LEFFA, V. J. Interação simulada: Um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. *A interação na aprendizagem das línguas*. Disponível em <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/simulada.pdf>. Acesso em: março de 2012., v. 1, p. 175–212, 2006. Citado na página 50.
- LIBÂNIO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro. in: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito / Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs). – 4ª ed. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2006. Citado 2 vezes nas páginas 54 e 55.
- LOPES, L. M. *Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil*. In: *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, São Paulo. [S.l.: s.n.], 1996. Citado na página 100.
- MALINOWSKI, B. *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. [S.l.]: Routledge, 2002. Citado na página 99.
- MATTA, R. D. *O que faz o Brasil, Brasil?* [S.l.]: Rocco Rio de Janeiro, 1986. v. 7. Citado 6 vezes nas páginas 59, 87, 142, 175, 192 e 198.
- MEJÍA, M. N. A. et al. A formação teórico-crítica do docente: a pesquisa-ação, uma experiência no México. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, SciELO Brasil, v. 7, n. 1, p. 183–206, 2007. Citado 6 vezes nas páginas 70, 71, 72, 86, 140 e 197.
- MENDES, E. O ensino do português como língua estrangeira (ple): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: *Horizontes do saber filológico: 20 anos de Licenciatura em Filologia Portuguesa na Universidade de Sófia Sveti Kliment Ohridski*. [S.l.]: Editora Universitária Sveti Kliment Ohridski Sófia, 2014. p. 33–45. Citado 7 vezes nas páginas 19, 72, 73, 116, 188, 192 e 197.
- MIZUKAMI, M. d. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. [S.l.]: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. Citado 2 vezes nas páginas 51 e 136.
- MORAIS, R. *Sala de aula: que espaço é esse?* [S.l.]: Papyrus Editora, 1994. Citado na página 26.

MORIN, E. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão. *Os Sete saberes necessários à educação do futuro*, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005. Citado 10 vezes nas páginas 27, 35, 38, 44, 45, 87, 162, 191, 198 e 199.

NOVELLI, P. G. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, SciELO Public Health, v. 1, p. 43–50, 1997. Citado na página 26.

OLIVEIRA, R. d. S. Olhares epifânicos—a epifania nos contos “amor” de Clarice Lispector e “À sexta-feira” de Luandino Vieira. *Africana Studia*, nº6, 2003, Edição da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 257–269, 2003. Citado na página 178.

PAIVA, V. A formação do professor de línguas estrangeiras. *Trabalho apresentado no dia 29 de novembro de 1996, durante o I Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras de 1996, promovido pela ALAB em Santa Catarina, no período de 28 a 30 de novembro de 1996. Disponível em <http://www.veramenezes.com/formacao.htm>. Acesso em 08/10/2016.*, p. 9–17, 1996. Citado 5 vezes nas páginas 69, 86, 161, 191 e 197.

PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. [S.l.]: EDUC, Editora da PUC-SP, 1992. Citado na página 100.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. [S.l.]: Artmed editora, 2000. Citado 2 vezes nas páginas 45 e 46.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. In: *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito / Selma Garrido Pimenta, Evandro Ghedin (orgs).* – 4ª ed.- São Paulo: Cortez, 2006. Citado na página 60.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Saberes pedagógicos e atividade docente/textos de Edson Nascimento Campos ... [et.al.]*, 2009. Citado 17 vezes nas páginas 27, 41, 42, 44, 46, 47, 53, 57, 87, 137, 140, 141, 158, 190, 197, 198 e 200.

PORTUGAL. *QuaREPE: Quadro de Referência de Ensino de Português no Estrangeiro*. Maria José Grosso (coord.) António Soares Fernanda de Sousa José Pascoal (org.). [S.l.]: Portugal, 2011. Citado 3 vezes nas páginas 82, 83 e 84.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar em Revista*, Universidade Federal do Paraná, n. 34, 2009. Citado 6 vezes nas páginas 26, 34, 36, 45, 87 e 198.

REGO, T. C. V. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. *Petrópolis: Vozes*, 1995. Citado 4 vezes nas páginas 52, 53, 87 e 198.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *Língua*, p. 213–230, 1998. Citado 6 vezes nas páginas 19, 87, 131, 137, 152 e 198.

ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. e. h. A. e. . da S. La práctica pedagógica de un profesor de portugués lengua extranjera (ple) en contexto de inmersión y no-inmersión. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v.11, n. esp. 1 (2016) Dossiê: X Encontro Ibero-Americano de Educação, v. 11, n. 25, 2016. Citado 10 vezes nas páginas 60, 85, 86, 151, 161, 184, 191, 195, 197 e 200.

ROSALDO, R. *Cultura y verdad: La reconstitución del análisis social*. [S.l.]: ABAYA YALA, Quito, 2000. Citado na página 90.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. *Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira*. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br]. [S.l.]: ReVEL, 2016. Citado 2 vezes nas páginas 75 e 82.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. [S.l.]: Porto Alegre: Artmed, 2000, 2000. Citado 14 vezes nas páginas 56, 57, 58, 59, 60, 86, 142, 152, 153, 155, 156, 173, 195 e 197.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, Harvard Education Publishing Group, v. 57, n. 1, p. 1–23, 1987. Citado 30 vezes nas páginas 27, 30, 36, 37, 44, 47, 87, 102, 124, 131, 137, 138, 139, 150, 153, 156, 161, 162, 164, 167, 169, 171, 174, 180, 181, 184, 190, 191, 197 e 198.

TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. In: *Saberes docentes e formação profissional*. [S.l.]: Vozes, 2002. Citado 18 vezes nas páginas 20, 27, 38, 39, 44, 46, 47, 48, 87, 141, 167, 190, 192, 193, 194, 196, 198 e 200.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, SciELO Brasil, v. 21, n. 73, p. 209–244, 2000. Citado 15 vezes nas páginas 27, 39, 40, 42, 43, 44, 87, 131, 134, 140, 167, 190, 192, 196 e 198.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R.; DEVAULT, M. *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2005. Citado 6 vezes nas páginas 88, 94, 95, 96, 97 e 98.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? ah, não quero, não, bem!” sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91–116, 2012. Citado na página 102.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. [S.l.: s.n.], 2002. Citado na página 58.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas—pressupostos e percursos. *ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. Citado 2 vezes nas páginas 102 e 171.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*, n. 5, 2001. Citado 14 vezes nas páginas 60, 69, 70, 86, 136, 140, 149, 151, 161, 180, 191, 195, 197 e 200.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum. Estudos de Linguagem*, p. 457–480, 2012. Citado 4 vezes nas páginas 51, 52, 167 e 172.

WEBER, F. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou por que censurar seu diário de campo? *Horizontes Antropológicos*, SciELO Brasil, v. 15, n. 32, p. 157–170, 2009. Citado na página 99.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535–554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 16/07/2014, v. 29, n. 103, 2008. Citado 10 vezes nas páginas 50, 55, 56, 60, 62, 86, 161, 195, 197 e 200.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (ple). *Estudos Linguísticos*, v. 37, p. 89–119, 2008. Citado na página 21.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – DESAFIOS ANTERIORES AO ENSINO DE PLE

Quadro 35 – Desafios ao ensinar PLE (antes da prática)

<b>Professor em Formação</b>	<b>Que desafios o professor pode enfrentar ao ensinar sua língua como língua estrangeira em contexto brasileiro?</b>
<b>PF 1</b>	Contextos de expressões, vocabulário utilizados em determinadas situações brasileiras típicas.
<b>PF2</b>	Talvez adequar a língua portuguesa brasileira, que aparenta ser de grande dificuldade, ao aprendizado do aluno estrangeiro de modo que ela se faça compreensível.
<b>PF3</b>	Creio que a falta de conhecimento prévio do aluno sobre o Brasil e sua língua (já ouvi muitos estrangeiros dizerem, antes de saber, que a língua do Brasil é o espanhol).
<b>PF4</b>	Acredito que um dos primeiros desafios será trabalhar com duas línguas formando a aula e dentro desta haverá dificuldades quanto ao vocabulário, gírias entre outros.
<b>PF5</b>	Fatos da língua que o professor tem como naturais, tá há muito internalizados farão da sua (incompreensível) para o estudante estrangeiro, o que nem sempre deve ser fácil.
<b>PF6</b>	Choque cultural forte.
<b>PF7</b>	Pensar que certos aspectos da língua são tão óbvios que não precisam ser investigados junto com os alunos.
<b>PF8</b>	Diferença de cultura, a pronúncia, a escrita.
<b>PF9</b>	Refletir sobre a nossa própria língua materna de forma menos metalinguística.
<b>PF10</b>	Confundir o aluno com um nativo e não entender as dificuldades do aluno para com assuntos que são considerados triviais para nós.
<b>PF11</b>	O português é uma língua complexa, mesmo para os falantes nativos, a gramática possui várias regras que não possuem referencial em outros idiomas. Manter os alunos motivados também pode ser outro desafio.

Continua na página seguinte.

<b>PF12</b>	Ele precisa ter o domínio da LE para que seu poder de articulação e explicação seja maior.
<b>PF13</b>	O desafio de explicar o que nos parece óbvio, entre outros como o de conhecer muito bem a nossa língua, um conhecimento além da vivência como falante nativo.
<b>PF14</b>	Para os hispanohablantes talvez a sensação que eles têm de que as línguas são muito parecidas possa em algum momento gerar alguma dificuldade.
<b>PF15</b>	Acredito que o maior desafio seja dar-se conta de que o simples fato de que o professor tenha o português como língua materna, nem sempre possibilita o ensino-aprendizagem, muitos fatores entram em questão.
<b>PF16</b>	Creio que barreiras culturais podem se manifestar...
<b>PF17</b>	Talvez por conta da enorme diferença que temos da língua falada e da língua escrita no português, pode ser que o professor tenha que se esforçar para mostrar essas diferenças e conseguir ensinar as duas.
<b>PF18</b>	Mesmo sendo sua língua deve-se tomar cuidado na seleção de conteúdos relevantes para o ensino.
<b>PF19</b>	Encontrar exemplos e comparações nas duas línguas, que tenham o mesmo significado para as ambas as culturas.

Fonte: Próprio autor.

## APÊNDICE B – DIÁRIO DO PESQUISADOR

Este instrumento foi usado durante as observações das aulas dos cursos de português para estrangeiros no contexto brasileiro.

### B.1 Cursos de PLE

#### B.1.1 Intermediário 1 – PF10 e PF11 - 23/09/2014

Observações preliminares:

A aula tem início com a retomada do tema discutido sobre lendas. Por que lendas? Os alunos tiveram oportunidade de falar sobre alguma lenda do seu país? É importante haver interculturalidade. A atividade consistiu de: após discussão oral sobre lendas, os alunos leram um texto e circularam palavras-chave de cada lenda. Qual é a finalidade? Estratégia de leitura? Há atividades em grupo ou em pares? Os alunos são convidados a participarem da aula?

Após essa atividade, os professores iniciam o segundo momento da aula: sistematização de verbos. Realizam conjugações de verbos na lousa e explicam o conceito verbal e temporal do presente do indicativo. Um dos professores tem desaceleração do fluxo natural da fala, ou seja, fala mais devagar. Por quê?

Observações finais:

Verifica-se que os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre a cultura de seu país por meio das lendas. Constatamos que há mais interação professor-aluno que aluno-aluno. Os alunos são constantemente convidados a participarem da aula. Em relação às palavras-chave da atividade, o objetivo foi expansão de vocabulário. Cada aluno apresentou a palavra circulada no texto, compartilhando o seu significado (com ajuda dos professores).

Sugestões:

Não há necessidade de falar mais devagar no Intermediário. Faria mais sentido para o Básico 1 ou o Básico 2 para falantes de outras línguas. Não há necessidade de estender a explicação sobre o que é verbo, pois os alunos possuem conhecimento sobre esse tema. Otimizar o tempo de sala de aula para produção na língua-alvo, para compreensão oral, por exemplo. As conjugações realizadas na lousa poderiam ser lição de casa ou enviadas pelo grupo no *facebook*.

#### B.1.2 Básico 2 para Falantes de Espanhol - Turma A PF14 e PF15, 24/09/2014

Observações preliminares:

No momento em que chego à sala, os professores estão discutindo a canção “Brasil, mostra a sua cara”, de Cazuza (não consigo chegar no horário de início da aula por questões administrativas do curso). Qual é o propósito da canção? Os alunos possuem muitas dúvidas relacionadas ao Programa do Básico 1. Nesse caso, os professores estão conseguindo trabalhar os conteúdos previstos no Programa do Básico 2? Os professores parecem ter dúvidas em relação ao exercício estrutural selecionados por eles mesmos.

Observações finais:

O propósito da canção foi trabalhar o Pretérito Perfeito. Os professores promoveram trabalhos em grupos com os alunos, o que é muito bom visto que é uma turma grande. No entanto, a maior parte da aula está direcionada às questões gramaticais.

Sugestões:

Repensar o lugar da gramática na sala de aula: evitar ocupar muito tempo da aula com conjugação de verbos ou com atividades muito estruturais. Elaborar estratégias para tentar amenizar a quantidade de dúvidas com vocabulário (enviar o texto no grupo do *facebook* para os alunos pesquisarem possíveis dúvidas). Antes de aplicar uma atividade já existente, tentar fazer para verificar seu funcionamento.

### B.1.3 Básico 2 para Falantes de Espanhol - Turma B PF5 e PF16 - 29/09/2014

Observações preliminares:

A aula tem início com a canção “Pra que chorar”, de Vinícius de Moraes. O propósito é trabalhar o subjuntivo. Os alunos são quietos, os professores falam a maior parte do tempo. Após a canção, há explicação das inadequações encontradas nas tarefas dos alunos (correção na lousa). A última atividade foi discussão em duplas das músicas de cada país (foi o momento da aula em que os alunos mais falaram). Um dos professores fala muito espanhol na sala. Não há necessidade de uso do espanhol na aula de português.

Observações finais:

Os professores interagem entre si, possuem domínio da sala. No entanto, os alunos permanecem em silêncio na primeira parte da aula. Durante a atividade em duplas, os professores fizeram anotações em relação à produção oral de cada dupla.

Sugestões:

Ao invés do professor apontar as inadequações das produções escritas dos alunos na lousa e corrigi-las, elaborar atividade com essas inadequações para que os alunos tentem resolvê-las. Sistematizar as produções orais de modo que os alunos possam elaborar pequenas apresentações para a sala e os professores avaliarem o desempenho do aluno (usar a grade do *Celpe-Bras*, por exemplo).

## B.1.4 Básico 1 para Falantes de espanhol – PF1 e PF4 - 2/10/2014

## Observações preliminares:

A aula tem início com o questionamento dos professores em relação ao tema trabalhado na aula passada (hábitos dos brasileiros e alimentação). O tema de hoje é sobre a rotina e os materiais selecionados foram a canção de Chico Buarque “Cotidiano” e o curta-metragem do site Porta dos fundos intitulado “Garçom Vegetariano”. Em relação à canção, a atividade foi preencher as lacunas com os verbos no presente (indicados entre parênteses). Qual é a finalidade da canção? No que se refere ao curta-metragem, o propósito foi abordar tipos de alimentos bem como o vocabulário.

## Observações finais:

Verifica-se incentivo dos professores à produção na língua-alvo logo no início da aula. Os temas selecionados são interessantes e relevantes para o aluno. No entanto, a atividade com a canção foi apenas de preencher as lacunas. Não foi promovida discussão sobre o tema tampouco sobre o cantor e compositor.

## Sugestão:

Evitar usar um material autêntico só com fim estrutural. Pensar sobre a língua em uso, com propósito comunicativo.

## B.1.5 Intermediário 1 – PF 10 e PF11 - 07/10/2014

## Observações preliminares:

O professor retomou o fluxo natural da fala. A aula tem início com a retomada da tirinha, que foi tema passado, e depois realizam correção de atividade. A aula é finalizada com a introdução do Tempo Imperfeito do Modo Subjuntivo.

## Observações finais:

Constata-se que o trabalho com a tirinha foi fundamentado em aporte comunicativo, uma vez que os professores promovem discussão sobre esse gênero, analisando o humor existente e proporcionando espaço para construção de sentidos juntamente com os alunos.

## B.1.6 Avançado 2 – PG20, PF2 e PF3 – 07/10/2014

## Observações preliminares:

A aula tem início com a canção “Tocando em frente”, de Almir Sater. O foco é trabalhar a fonética por meio da canção. Um dos professores leu em voz alta a letra da canção e explicou quem era o cantor. Depois, os professores explicaram o uso de “amar ela” e “amá-la” em contextos formal e informal. Aplicação de exercícios para a prática dos pronomes pessoais. Os professores comentam sobre o Blog criado como extensão de aula para a postagem dos textos

produzidos pelos alunos.

Observações finais:

Os professores convidam os alunos a participarem da aula expondo suas opiniões. Verifica-se preocupação com o uso da língua em contextos diversos. A elaboração do Blog é uma boa proposta para o ensino comunicativo.

Sugestões:

No momento da leitura da canção em voz alta, os professores poderiam ter solicitado para que cada aluno lesse uma parte para verificar a pronúncia e depois o professor leria também.

#### B.1.7 Básico 2 para Falantes de Espanhol Turma A

PF14 e PF15 – 15/10/2014

Observações preliminares:

A aula tem início com a correção das atividades da aula passada. Os alunos possuem muitas dúvidas de vocabulário. Depois, os professores aplicam um texto para autoavaliação. Por último, os alunos assistem ao vídeo sobre a influência da culinária africana na alimentação brasileira. Qual é o propósito?

Observações finais:

Os alunos continuam tendo muitas dúvidas de vocabulário e a aula é guiada por essas dúvidas. Falta um pouco de didática e os professores ficaram sentados a maior parte da aula.

Sugestões:

Em relação ao vídeo, faltaram orientações para guiar a atividade de compreensão oral, por exemplo: qual foi o prato sugerido no vídeo, qual é o prato principal, quais são os cuidados para utilizar o dendê? etc. Os alunos somente assistiram ao vídeo.

#### B.1.8 Intermediário 1 – PF18 e outro professor – 30/04/2015

Observações preliminares:

Há duas professoras ministrando esse curso. No entanto, devido ao grande número de alunos (11 no total), a partir da próxima semana, essa turma será dividida em duas (de acordo com orientações da coordenação pedagógica do curso). A aula tem início com correção de atividade (prática de diálogo). Em seguida, trabalham um texto sobre bolsas de estudos da Capes nessa sequência: os alunos realizam leitura em voz alta e, depois, discussão aberta sobre o tema. Os professores não prestam atenção na leitura dos alunos. Então, para que a leitura em voz alta?

Observações finais:

Durante minha observação na sala de aula, um aluno começa a conversar comigo e expor sua insatisfação em relação ao curso. Esse aluno é de nacionalidade colombiana e é mestrando

pela universidade. Sua reclamação consistiu na expectativa do curso ser mais estrutural. Ele relata que foi aluno do Básico 2 para falantes de espanhol (ministrado por PF14 e PF15) e que não gostou do curso. Ele reconhece que o desejo de trabalhar mais temas gramaticais seja pessoal e talvez para o restante da turma estivesse tudo bem.

Sugestão:

Quando se faz leitura em voz alta, o aluno espera que o professor faça comentários gerais sobre a pronúncia. Nesse caso, o professor deve prestar mais atenção nessa prática de leitura e fazer comentários depois. A discussão sobre o tema (muito relevante para o atual contexto) foi produtivo. No entanto, os professores precisam direcionar/planejar melhor a metodologia para essa atividade, por exemplo: no primeiro momento, apreciação geral do texto; no segundo momento, dividir a turma em grupos para discussão mais pontual sobre temas do texto; no terceiro momento, cada grupo expõe sua apreciação sobre o tema; no quarto momento, produção escrita sobre bolsas de estudos no país de cada aluno.

#### B.1.9 Intermediário 1 – PF18 - 12/05/2015

Observações preliminares:

A aula tem início com interação da professora com a sala baseada em questões de lazer. Depois, a professora pergunta o que eles fazem para acabar com o estresse (tema da aula) e os alunos vão respondendo. A primeira atividade realizada foi de compreensão oral sobre o referido tema com questões fechadas (verdadeiro e falso). Durante a correção dessa atividade, os alunos vão discutindo os temas. A segunda atividade foi leitura em voz alta de um texto sobre alimentos que acalmam.

Observações finais:

A aula foi organizada e os alunos sabiam exatamente o que tinha que ser feito em cada atividade. Houve interação entre os alunos e do professor com os alunos.

Sugestões:

Fazer comentários de algumas inadequações produzidas pelos alunos durante a leitura em voz alta.

## **APÊNDICE C – REUNIÕES ENTRE O PAR MAIS EXPERIENTE E OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO EM ESPAÇO REFLEXIVO**

### **C.1 Reuniões**

#### C.1.1 Reunião PG20, PF2 e PF3 – Avançado 2 Reflexão após a prática – 24/09/2014

Esse curso foi ministrado por três professores (um doutorando e duas graduandas e alunas da disciplina optativa de português para estrangeiros).

Pesquisadora: O que você está falando é muito interessante, pode repetir?

PG20: A gente tá trabalhando num curso que não tem currículo, um programa, uma ementa pré-estabelecida, né, e eu observo duas coisas positivas, que eu considero, pela minha experiência, positivas. Uma é que a gente não tem uma marcação de itens gramaticais pré-estabelecidas. Então, a gente nunca sabe qual vai ser o item gramatical daqui duas aulas. Talvez, da aula que vem sim, porque eles solicitam o item gramatical. Eles solicitam. Então, por exemplo, nós já falamos sobre é:: quais foram mesmo os itens?

PF2: Infinitivo pessoal.

PG20: Infinitivo pessoal, que surgiu uma pergunta deles na aula. Outra pergunta que eles fizeram, que nós vamos levar também, é questão de ditongos, né.

Pesquisadora: Olha só, é?

PG20: É, exatamente, nós vamos preparar um material de ditongos. Com isso, o curso não é de uma abordagem gramatical. O item gramatical não é a nossa preocupação na hora de preparar as aulas, né. Então, a gente tem levado temas para discussões, para conversas. A gente tentou compreender nos dois, três primeiros dias, três primeiras aulas, até que chegou o segundo aluno. Nós temos dois alunos /.../ Aí, a gente conversou com os alunos, eles levantaram os interesses deles, baseado nisso, os interesses, o que eles queriam, eles querem escrever, uma das coisas que eles pediram. Querem escrever, porque um está terminando a graduação, o outro está no mestrado e vai escrever a dissertação. Então, eles querem escrever texto acadêmico. Então, nós começamos a preparar materiais /.../ e a segunda coisa que achei bastante positiva é que mesmo o tema que nós não temos programado antes, um dos temas era a escrita, a escrita é um tema. Os outros temas têm surgido assim espontaneamente. Então, por exemplo, nós já falamos de história do Brasil, nós já falamos de folclore.

PF3: Política.

Pesquisadora: Folclore também?

PF3: A gente pretende levar as lendas escritas [incompreensível], eles têm interesse. Pesquisadora: Eu gosto de trabalhar lenda também.

PG20: Até um texto do Monteiro Lobato que surgiu lá na sala e eles muito interessados, né, perguntaram. Aí, expressões vão surgindo. Expressões como “nas coxas”, “tá osso” [risos] /.../ Então, a gente levou um Blog de um francês que escreveu suas impressões sobre o Brasil, colocou 65 itens lá, 65 ideias, tipo, brasileiro faz muita fila e não precisa de muitos brasileiros para fazer fila, bastam dois e você tem uma fila montada [risos]. /.../ A gente recolheu também essas impressões deles, né, e aí eles concordaram com algumas. Algumas claro são exageradas, então, falamos brevemente de estereótipos e aí apresentamos um documentário para eles. Um vídeo de quinze minutos /.../ o vídeo é bem interessante, é acadêmico, né, então, tem vários especialistas falando nesse vídeo, colocam os pontos de vista deles. Foi nesse vídeo que surgiu a questão da carapuça, né.

Pesquisadora: Nossa, que bacana.

PG20: Ao mesmo tempo que é muito bom o fato de você não ser dirigido por uma coisa de fora, eu entendo quando os professores sentem medo desse tipo de currículo.

Pesquisadora: Sim, mas acho que, interrompendo um pouquinho vocês, eu acho que tá dando muito certo, porque vocês já têm muita experiência também e eu acho que tem uma maturidade para vocês lidarem com esse tipo de situação.

PF2: Então, acho que a gente também foi favorecido pelo nível, pelo conteúdo do que eles já sabiam, então, isso já deixa essa aula um pouco mais fácil de manusear /.../ e os alunos são muito bons, muito maduros também.

PF3: E eles são muito curiosos, eles gostam de saber de tudo que a gente tá falando, eles não querem saber só de gramática, de história, tudo que a gente fala para eles, eles interagem.

PG20: A gente poderia encontrar o risco da resistência, né, de eles dizerem não, eu quero que você dê gramática, a gente poderia ter encontrado esse risco. Não sei se essa é a história deles, a experiência deles com língua estrangeira, né, mas o fato da gente não ter encontrado essa resistência por parte dos alunos com certeza facilitou ou não dificultou pelo menos né. Agora, aquela outra coisa assim, você não ter uma linha para seguir antes, você, às vezes, fica apreensivo, né. /.../ Tira um coelho da cartola /.../.

PF2: O melhor é que mesmo quando alguma coisa acaba não dando certo, eles acabam puxando a curiosidade para uma outra coisa e a discussão se estende. Às vezes, a gente leva um texto para aula, aí a gente fala, nossa, um texto, tão pouco, esse texto dura a aula toda.

PF3: E dá para tirar todos os aspectos desse texto, eles acham questões gramaticais, eles acham questões históricas, então, a gente vai esmiuçando.

PG20: A gente já levou um texto do Luis Fernando Veríssimo, em cinco aulas, a gente já teve um vídeo.

PF3: Os trechos dos textos acadêmicos.

PG20: Ah, já tivemos dois textos, teve uma aula de escrita /.../ eles escreveram já duas vezes para a gente, né, sem sofrimento, ah tem que escrever.

Pesquisadora: Em sala ou como tarefa?

PG20: Em sala. Como tarefa a gente tem mandado vídeo, por e-mail.

...

PF3: Por exemplo, ontem, a gente deu uma frase para eles mudarem. O que era mesmo?

PG20: Era os conectivos. Esses conectivos vêm na sequência da escrita, o que também é muito bom, porque tem uma linha. Eles percebem também que não é uma coisa jogada /.../.

Pesquisadora: Eu estou com vontade de fazer o curso de vocês [risos].

PG20: Na sala de aula, não é nada extraordinário, parece com atividades comuns, mas eu acho que assim o que está sendo diferente é a maneira de como nós podemos atuar, a gente não tem que recorrer a um currículo, a gente não tem preocupação com o conteúdo que não vai ser dado a tempo, isso liberta a gente demais /.../. A gente já tem questão avaliativa já combinada com eles. Vai ter uma apresentação, eles vão fazer a apresentação de trabalho oral /.../ sendo que eles vão falar daquilo que eles estão estudando, são conteúdos que eles escolheram, que eles dominam. O que está fazendo mestrado vai falar sobre roteamento de veículos /.../ como se ele estivesse apresentando para uma plateia.

Pesquisadora: Foi o que ele fez no Intermediário 2.

PG20: Vamos mudar [risos].

Pesquisadora: Vamos ver se ele não vai usar os mesmos slides. /.../ A gente também nunca tinha oferecido e tá dando muito certo, já faz um ano que eu dei /.../ e o pessoal também está gostando porque é bem acadêmico. Então, vai ter essa sessão de comunicação que é essa parte de eles apresentarem os projetos deles.

PG20: Olha, se a gente soubesse teria ido para outro caminho para não repetir, né.

Pesquisadora: Mas, acho que é bom, ele pode pegar outro recorte da pesquisa dele.

PG20: De qualquer forma, 50 por cento da turma não fez isso ainda [risos].

Pesquisadora: São dois né.

...

Pesquisadora: Mas, eu fico bastante contente e enfatizo sim que acho que a experiência nesse caso, como a gente nunca ofereceu o Avançado 2, é a primeira vez, vocês estão sentindo isso, não tão desesperados, porque teve aluno que chegou na sala e o que a gente vai dar [sala de aula da disciplina optativa de português para estrangeiros]. Desesperado porque não tinha o programa.

PG20: Mais ou menos. Hoje para amanhã, o que que a gente vai dar? A gente tem o ditongo, já algum tempo, né, tem a questão de um trabalho que a gente pediu para eles fazerem, um exerciciozinho que eles vão levar amanhã, aí, tem aquele espaço que é a liberdade. Com relação à experiência, são dois aspectos. Um, a experiência da gente já ter dado aula de língua estrangeira é uma coisa. A experiência de já ter dado aula de língua estrangeira nessa perspectiva é a outra. Eu tive a sorte de ter trabalhado algumas vezes já /.../. Eu não sei se elas já tiveram essa sorte.

PF2: Não.

PF3: Não.

Pesquisadora: Mas, você já deu aula de espanhol?

PF2: Eu tô dando agora /.../.

Pesquisadora: Você também?

PF3: Eu dou aula para crianças de inglês, mas é criança bem pequenininha de 3 a 7 anos. Então, é mais alfabetização do que outra coisa, e é super lúdico, não tem gramática e nada disso.

Pesquisadora: Mas, aí eu acho que vocês duas trabalhando com o PG20, que tem mais experiência, é bom né?

PF2: Não, está sendo uma escola.

Pesquisadora: Porque é meio que um norte, né? Você acaba sendo um referencial.

PF3: A gente vai entrando na onda do PG20. Se ele faltar a gente não vai saber o que fazer [risos].

PG20: Mas, acho que está sendo bom para todos nós /.../

Pesquisadora: Para você também é uma perspectiva muito diferente porque você nunca deu aula de português como língua estrangeira.

PG20: Esse é o outro aspecto da experiência que eu queria falar primeiro. Uma coisa é você dar aula de inglês ou de espanhol /.../ as características dos alunos são completamente diferentes dos alunos de inglês e dos alunos de espanhol. E a maneira de ensinar a língua estrangeira, tal qual vivemos aqui, o espanhol que não é falado no Brasil, o inglês que não é falado aqui, e ensinar uma língua que é falada aqui, né. Então, há uma diferença.

Pesquisadora: Sim bastante.

PG20: Talvez, seja mais fácil, não sei, é uma hipótese, que de repente poderia ser testado em algum momento aí, talvez, seja mais fácil você trabalhar nessa perspectiva, de não ter um cabresto, alguma coisa assim que te prende, como a língua estrangeira que a gente vive hoje. Mas, eu suspeito que se isso for relevante, eu suspeito que isso não seja determinante, né. Ela não define que a gente tem que trabalhar assim ou assado.

Pesquisadora: Isso. É que o programa, na verdade, esses todos que há pouco tempo foram construídos e não estão prontos e nunca vão estar mesmo, porque você tá falando que está dando muito certo para essa turma e, então, isso é muito bom. Então, esse currículo que vocês já vão montar, o próximo que for pegar o Avançado 2 também vai ter um norte para não ter que começar do zero. Mas, aí os alunos são outros, a turma é outra.

PG20: Isso fortalece uma suspeita que a gente tem que nós precisamos cada vez menos de um livro didático.

Pesquisadora: Concordo.

PG20: Lá em Brasília, a gente tava trabalhando com os professores em formação na perspectiva deles não necessitarem mais de uma muleta, né, o livro didático é um porto seguro, uma facilidade para o professor. Numa análise de um trabalho de mestrado feito por uma colega nossa lá, ela fez um escalonamento bem interessante em relação ao uso de um livro didático. Na verdade, era livro paradidático, para literatura. O consumidor do livro é o professor. Vende-se o livro para o professor, o usuário é o aluno. Quem compra é o usuário, mas quem consome o livro é o professor. É uma análise, eu acho bastante acertada e ao mesmo tempo dá um frio na espinha da gente.

Pesquisadora: Eu concordo assim se a gente for pensar no contexto de segunda língua. Aqui, a gente adotar um livro de português para estrangeiro para trabalhar aqui, eu acho que não funciona muito bem. Teve alguns professores que tentaram seguir algumas unidades e viu que os alunos não gostaram. Teve um casal de alunos que veio conversar comigo e falou que eles estavam saindo justamente, porque eles aprendiam mais fora do que dentro da sala de aula e é um bom professor, né, essa pessoa. Mas ele tentou seguir algumas unidades e eu já falava que eu achava que não ia dar muito certo justamente porque a dinâmica é outra. A sala de aula de segunda língua é outra.

PG20: O que eu acho é o seguinte, para língua estrangeira também. O negócio é que a gente acredita numa tradição /.../ acho que isso tem a ver com uma tradição nossa, os professores brasileiros /.../.

Pesquisadora: Não, eu também acho que assim para português aqui, ensinando neste contexto que eu tenho mais contato, adotar livro não dá certo. Você pode aproveitar algumas unidades, alguns textos bons que a gente encontra em um e outro, e aplicar, usar na sala. Mas, aí eu fico pensando assim, dar aula de português em algum país, fora, talvez, o livro funcionaria um pouco melhor que aqui no Brasil.

PF2: Eu sinto que a gente precisaria mesmo de um livro didático, um suporte maior se fosse Básico, tá começando, precisa, sabe, daquela base, aí eu acho que o livro didático até funciona. Porque o livro didático é bem didático mesmo. Para o Avançado 2 igual a gente tá, não daria certo mesmo.

Pesquisadora: Tanto que a gente não encontra muito livro para Avançado. Eu até trouxe

aqui, eu cheguei a mostrar para vc né, do Avançado?

PG20: Um da Argentina?

Pesquisadora: Isso, da Casa do Brasil /.../

...

Pesquisadora: /.../ Esses programas que a gente está construindo, partiu disso que vocês estão vivenciando, porque os professores que chegavam ao curso, a gente não tinha um planejamento, assim, um programa, um currículo. Eu vou começar com o quê? E eles foram construindo justamente do jeito que vocês estão fazendo. Era um grupo que precisava de tal tema, explorar tal assunto, ou coisas gramaticais, ou coisas que apareciam nas tarefas. Aí, eles foram modelando.

PF2: É, você parte do conhecimento do terreno.

Pesquisadora: Exatamente.

PF2: Você tem que saber com quem você está trabalhando. Uma sala com 15 fica mais difícil saber, mas a gente::

PF3: A gente só tem dois, dá para identificar o que eles precisam.

...

PG20: Eu tenho uma pergunta, não sei se é, é uma pergunta de sempre /.../ O que define um aluno de avançado?

...

Pesquisadora: Aí a gente pode se basear no Celpe-Bras, no certificado Avançado que eles colocam lá /.../ Aí a gente pode pensar assim, no contexto do Celpe-Bras, é aquele aluno que tem desenvoltura em falar em contextos conhecidos e desconhecidos, por exemplo, no Básico 1 /.../.

PG20: Repete. /.../ O que é um contexto conhecido e desconhecido?

Pesquisadora: Que a gente supõe que não seja conhecido, né. Por exemplo, no Básico 1, a gente trabalha um tema e tem aquele contexto. Se a gente pede para o aluno falar alguma coisa ou desenvolver algum tipo de tarefa, ele vai ter o vocabulário para usar para aquele contexto. Ele vai se sair bem, talvez, se saia bem, outros não, para poder falar com mais desenvoltura naquele contexto. Agora, se eu jogar um outro contexto que não seja aquele que eu esteja trabalhando, talvez, ele não tenha tanto vocabulário::

PG20: Interessante, essa não é uma definição orgânica, né? Quando a gente pergunta o que é um aluno avançado nos cursos de língua, muita gente diz que é o aluno que fez o Intermediário.

PF2: É.

PG20: Então, é uma definição orgânica. Essa é uma definição interessante.

Pesquisadora: Baseada no Celpe-Bras /.../

...

PG20: Contextos conhecidos e desconhecidos, talvez, refinar essa definição de contexto conhecido e desconhecido, mas é uma definição valiosa.

Pesquisadora: Que a gente supõe que seja desconhecido para ele né /.../ Tanto que na entrevista do Celpe-Bras para a gente poder avaliar, a gente tem o elemento distante, que é o segundo elemento, que a gente pressupõe que seja de um contexto distante ou desconhecido. Talvez, desconhecido seja muito forte.

PG20: É, talvez, refinar esse conceito, mas é interessante.

Pesquisadora: Contexto distante, mas desconhecido, ele traz aqui também [a pesquisadora está com o Manual de Aplicador em que há definições sobre os níveis de certificação do exame Celpe-Bras] Um contexto distante para a realidade desse candidato. Se ele for muito jovem, vamos falar sobre coisas de filho, alguma coisa assim, se ele tiver desenvoltura, ele vai conseguir.

PG20: Vai corresponder.

...

Pesquisadora: E nessa desenvoltura, ele vai apresentar um domínio de vocabulário maior, ele vai apresentar uso de estruturas complexas /.../. [a pesquisadora lê a definição sobre o nível avançado no Celpe-Bras].

...

PG20: Sabe que vocês têm uma coisa muito preciosa aqui, né? Isso é algo extremamente precioso, não, não conheço outro lugar que tenha demonstrado essas definições com tanta clareza. Nenhuma escola, nenhum curso. Claro, eu conheço muito pouco também.

#### C.1.2 Reunião PF14 e PF15 – Básico 2 FE Turma A Reflexão após a prática – 29/09/2014

Nesse dia de reunião, a outra professora não pôde comparecer.

Pesquisadora: Eu queria que você me contasse um pouquinho como vocês estão lidando assim com o fato de preparar aulas /.../ como vocês estão dividindo, como vocês estão trabalhando juntos?

PF14: A gente está trabalhando bem juntos, geralmente, a gente se fala por internet. É tudo meio corrido, aí um vai passando material para o outro, a gente divide os trabalhos, um dia um imprime, às vezes vêm os dois, a gente vai fazendo como dá assim /.../.

Pesquisadora: Ai que bom, então, está tendo essa interação mesmo que seja pela internet.

PF14: Às vezes, a gente vê uma coisa legal e manda para o outro para ver o que acha /.../.

...

PF14: No começo, a gente tava até conversando mais entre os quatro [muitos alunos inscritos nesse nível eram iniciantes, o que correspondia ao nível Básico 1. Diante desse fato, foi decidido formar duas turmas de Básico 1 e Básico 2], só que daí a gente viu na primeira aula que eles estavam muito iniciante, a gente resolveu mudar o material, porque não dava para seguir.

Pesquisadora: Entendi, então, /.../ vocês estão com o programa do Básico 1 /.../.

PF14: É.

...

Pesquisadora: Então, eu vou falar um pouquinho da aula que eu assisti, que foi a aula passada. Aí, eu vi que vocês começaram com a música, eu cheguei atrasada na aula, então não posso falar muito. Mas, aí, assim, é que a sua colega [para não dizer o nome da professora que ministra o curso também, optamos por designá-la “colega”] veio perguntar para mim sobre uma atividade, que era para preencher com o verbo haver, aí surgiu uma dúvida em relação àquela atividade, aí eu fiquei me perguntando assim, quando vocês selecionam uma atividade, aquela foi selecionada, vocês não prepararam, vocês pegaram de algum lugar, vocês fizeram antes?

PF14: Essa eu acho que a gente não fez em tempo.

Pesquisadora: Vocês tentaram fazer por conta própria, justamente, para ver se surge ou não?

PF14: Então, fazer assim de pegar, a gente lê. Mas, não dá para ter essa noção toda quando você está fazendo o exercício.

Pesquisadora: Isso, aí que eu ia sugerir para vocês que toda a atividade que a gente prepara mesmo ou a gente pega atividade pronta, principalmente essas que a gente pega pronta, tenta fazer você ou a sua colega ou os dois juntos para ver se vai surgir algum tipo de dúvida.

PF14: A gente também tá meio inseguro para fazer material, porque no espanhol da universidade por exemplo tem uma cobrança que tem que ser tudo original, então, a gente não pode fazer. A gente tem essa insegurança nesse sentido também.

Pesquisadora: Original, como assim?

PF14: Porque a gente não pode a gente fazer um exercício, tem que ser um contexto verdadeiro.

Pesquisadora: Ah, a gente também aqui [risos]. No caso seria o que a gente fala de material autêntico que é, ou você pega notícia de jornal, na internet vídeos, isso já é material autêntico, música.

PF14: É que na outra turma eles fizeram um textinho assim, eles mesmo, aí a gente não quis arriscar, porque seria para aula e não seria autêntico né.

Pesquisadora: Isso, isso tem uma questão quando você prepara para fim específico, não é autêntico.

PF14: Então, é melhor pegar alguma coisa pronta?

Pesquisadora: Um material autêntico.

PF14: Um material autêntico e daí fazer algumas questões.

Pesquisadora: Isso, aí preparar uma atividade com materiais autênticos. A gente não aconselha usar assim textos elaborados para esses fins específicos, porque é você que está elaborando, então, é você que está usando, manipulando a linguagem para aquele fim específico então não é autêntico, o aluno não vai encontrar isso em outro lugar/.../ Mas, eu preciso ver com eles, qual foi o contexto que eles trabalharam isso, como foi feito, mas a gente não aconselha trabalhar isso não, né. Mas isso aconteceu só com esse exercício ou vocês já vinham pegando uma atividade em algum livro já pronta e já aplicando na sala sem ter visto antes?

PF14: Geralmente, a gente lê antes, nunca tinha dado problema assim, acho por esse tema ser mais gramatical que deu problema, porque até então a gente tava trabalhando coisa mais comunicativa, aí não tinha dado nenhum problema. A gente lia e falava tudo bem.

Pesquisadora: Aí, eu anotei algumas coisas assim, eu vi que as dúvidas que surgiram na sala de vocês são mais assim ligadas ao programa do Básico 1 do que do Básico 2, eu vi que tem interação tanto professor e aluno como também aluno e aluno, isso é muito bom. E uma coisa assim que a gente tem que pensar nos momentos de dúvida. Eu digo isso, porque alguns alunos já chegaram em mim falando sobre isso. Às vezes, vocês preparavam uma atividade, às vezes tinha tanta dúvida, dúvidas básicas que vocês ficavam mais tirando dúvidas que trabalhando mesmo aquele material que vocês tinham preparado para aquela aula. Aí eu vi que realmente a maioria não fez o Básico 1 e tá no Básico 2, então, tem essa questão aí. Aí eu fiquei pensando como a gente pode fazer para não ficar tanto tempo esclarecendo essas dúvidas do pessoal. Isso caso não dê certo da gente colocar, transformar esse curso em Básico 1. Porque realmente acho que eles não vão gostar.

PF14: Acho que o problema também é porque eles falam muito e então qualquer coisinha assim eles dão uma viajada, sabe? Isso é deles, eles falam muito, tentam falar com a gente, falam entre eles, eles falam o tempo inteiro, falando, falando, falando. Não sei se você percebeu isso.

Pesquisadora: Ah, eu percebi sim.

PF14: Às vezes, acontece isso, eles começam a viajar e perguntar uma coisa atrás da outra.

Pesquisadora: Aí nesse caso vocês têm que tentar ter o domínio da sala mesmo, controle. No sentido assim, se você abrirem muito dependendo de como vocês iniciam o curso de vocês, a aula na verdade, se é uma conversa o que você fez no fim de semana, viajou, tal, se você começar perceber que tá indo muito lá, não precisa cortar, mas já vai meio que cortando pouquinho /.../. Isso porque também é um grupo grande. Aí eu ia perguntar para vocês também se vocês fazem algum tipo de atividade em grupo grandes, não só em duplas, como vocês fazem?

PF14: Fazemos, quando a gente vai discutir algum tema, aí separa em dois, cada um defende uma posição.

Pesquisadora: Que bacana, já fizeram isso, e deu certo?

PF14: Dá, dá muito certo. Acho que eles gostam de interagir também entre eles assim.

Pesquisadora: Isso é importante, que bom que vocês já estão fazendo isso.

PF14: Mas, a questão das muitas dúvidas, acho que tem atividades que são até interessantes eles perguntarem bastante, por exemplo, às vezes, a gente dá alguma produção de texto para eles, acho que é o momento deles perguntarem bastante mesmo, porque a gente vai passando na sala e atendendo, acho que não tem problema /.../.

Pesquisadora: É porque a sala é muito grande né, e se for tirar dúvida de cada um passando em carteira em carteira, vocês vão levar mais que a metade da aula, né.

PF14: Mas no tempo que se propõe a atividade. Mas tem que dá uma controlada mesmo.

Pesquisadora: É, tem que controlar, porque esse é o perfil do pessoal falante de espanhol, tá. Não é a classe de vocês em específico, eles falam bastante, eles gostam de falar, se a gente não der aquele controle, eles se soltam, aí eles dão a aula e você fica em segundo plano, assim /.../. O que eu vi em alguns cursos, é que a parte da sistematização é importante sim, não é porque a gente tem uma abordagem comunicativa que a gente nunca vai falar de gramática em sala de aula. Se for relevante para o aluno naquele momento, sim, vale a pena. Aí eu percebi assim, que quando vocês vão para lousa, vocês começaram a conjugar vários verbos, aí vocês pediram para eles irem falando, e eles acabaram falando verbos que a gente não tem tanto domínio assim. Aí, surgiu aquela dúvida e tudo mais. Aí nessa questão, se você quiser exemplificar a conjugação de algum verbo, pega um de cada conjugação e fecha.

PF14: Senão vai ficar eternamente.

Pesquisadora: E ficou um pouquinho ali, eternamente. /.../ Então, essa questão da gramática que eu venho percebendo nos cursos, às vezes, vocês perdem, não vou dizer perdem, utilizam aquele tempo precioso da sala de aula para conjugar os verbos. Aí não tem necessidade de conjugar tantos verbos assim. Se for o caso /.../ não sei se vocês fizeram o grupo no face.

PF14: Fizemos.

Pesquisadora: Ótimo, manda a tabela pelo face. /.../

PF14: Eu tava pensando, porque na Colômbia, a maioria é de colombiano, eles têm um ensino bem tradicional, né, eu tava pensando em até levar alguma prova do Celpe-Bras para eles verem que aqui a abordagem é diferente. /.../ Entendeu?

Pesquisadora: Entendi [risos]

PF14: Porque às vezes eles cobram, sabe?

Pesquisadora: Não só do falante de espanhol, eu digo assim que aí é a cultura de aprendizagem de cada estudante. Os falantes de outras línguas geralmente eles vêm muito assim bem estruturais mesmo, têm uns que chegam e falam que não gostam de ouvir música mesmo, não quero saber disso, eu quero gramática /.../ que pra ele, ele aprendeu dessa maneira, aí que tem que dosar /.../. Isso é interessante também para vocês começarem a aula, porque quando você dá um tema para discussão, às vezes, eles falam assim ah, a gente fica lá falando, falando, e parece que não é aula. Você já coloca isso, olha gente é uma discussão sim, por isso que eu gosto de usar gravador em sala de aula, vocês que estão em dois já podem anotar também, é uma discussão, mas é também uma avaliação da produção oral de vocês. Aí é interessante vocês darem sempre um feedback para eles da produção oral. Tem um período de discussão, tem, é muito importante. Se tem dois grupos, você fica responsável em um e a sua colega em outro. E vai aí percebendo a produção em espanhol deles, que vai sair bastante. E tentar pegar algumas estruturas recorrentes, que eles falam bastante, vai anotando, já vai fazendo a sua análise, a sua avaliação, e depois comenta em geral sem apontar, olha a gente ouviu tais expressões, como seria isso no português? /.../ Para eles perceberem que aquilo aí não é só uma discussão /.../ é uma produção em português /.../.

PF14: É, a gente passa bastante e faço brincadeira assim que idioma é esse que eu não consigo identificar? [risos] Aí, eles voltam a falar em português /.../.

Pesquisadora: Porque eles são Básico 1, né. Básico 1 é ainda essa produção em espanhol mesmo, né, por isso, também não é muito interessante você ficar corrigindo toda hora, você corrige assim /.../, e ele ouve, mas daqui a pouco ele tá falando de novo, ele não vai ter aquele monitor muito ligado, né, então, por isso que é importante nessas produções orais você dar o feedback para a classe /.../. E essa parte da sistematização, vocês pedem produção escrita, texto também, né, vocês também podem tirar algumas frases dos próprios textos e fazer meio que uma tarefa, uma atividade para ele corrigirem, antes de vocês entregarem os textos corrigidos /.../.

PF14: Ah, legal.

Pesquisadora: Tem que dosar mesmo essa parte de discussão, da produção oral com a produção escrita /.../. Gostei da última atividade de vocês. Vocês falaram do Cazuzu ali com a música e no final da atividade ali vocês deram o contexto, quem foi o Cazuzu, quando ele nasceu, isso achei bem bacana para eles. Mas aí como tem muita gente nesse grupo, eu percebi assim quando você dá essas atividades em pares, se você não passar olhando, eles não vão fazer. Tinha um lá que não fez, porque ninguém tava vendo, digamos assim /.../. Aí nesse caso vocês falam assim pratiquem, porque depois eu vou pedir para um ou dois virem aqui na frente, todo mundo vai ficar um pouco apreensivo, não é terrorismo que eu estou querendo dizer, mas no sentido assim que tem um propósito essa atividade, né, é importante ele fazerem. Como a sala é grande, se vocês não passarem um por um ali para verificar, eles não vão fazer. Aí, ficam batendo papo.

PF14: É que dessa vez, faltou uma dupla, eu tive que ficar com a aluna [para não identificar a estudante, optamos por designá-la “aluna”]. Mas, geralmente, eu passo de um por

um, e vou perguntando, e aí gente, o que vocês conversaram sobre a atividade? Faço questão de passar um por um.

Pesquisadora: Entendi. Então, para não ficar tão repetitivo, vocês podiam para os próximos, por exemplo, pegou Cazuza, pega trechos da vida do Cazuza e separa para eles. Diferentes, para que nem todo mundo fique com o mesmo texto.

PF14: É bom que pode produzir todo mundo.

Pesquisadora: Isso. É que a sala de vocês é grande e é verdade, você estava com sua aluna. Aí, eu coloquei como sugestão também já que eles perguntaram muito sobre “leiti, leite”, se falo “futebol ou futebol”, eu vi que tem essa preocupação com a pronúncia, tentar trabalhar a oralidade em sala também. Como trabalhar? Pegar algum vídeo transcrever algum trecho de alguma coisa para eles poderem perceber a pronúncia. Não trabalhar só a pronúncia aqui da cidade ou de SP, pegar de outras regiões também. Para eles verem que não tem certo ou errado /.../. Mas, era isso que eu queria comentar. Mas, numa visão geral assim os desafios para vocês agora? /.../ Pensando agora depois que vocês conhecem a turma, depois de quase um mês de aula, o desafio maior de vocês tá aonde?

PF14: Acho que nas coisas práticas assim dar uma segurada na turma, porque às vezes é difícil, porque a gente é novo e aí tem a aluna que é mais velha e gosta de falar muito e, daí, como vou interferir sem ser deseducado. Isso é meio complicado. E acho que ter uma visão clara assim na preparação do material, do que é mais pertinente ou não.

Pesquisadora: Mas no caso da primeira aula, vocês passaram aquela atividade, algum questionário para conhecer o aluno de vocês?

PF14: Não.

Pesquisadora: Não? Vocês não passaram nada para poder?

PF14: Não.

Pesquisadora: Tá, porque assim eu coloquei no grupo.

PF14: Ah, passamos, mentira, passamos sim. A gente pediu um texto.

Pesquisadora: E nesse texto já fica ali né o que eles gostam não gostam, as dificuldades, quem são eles. Ah, então, /.../ é a partir disso e das tarefas deles que vocês vão reorganizar o currículo do curso.

PF14: Não sei se foi você ou o coordenador que comentou uma vez que parece que às vezes eles ficam meio infantilizados. Nessa primeira redação, parecia redação sabe? Eles contam sabe eu quero aprender porque eu gosto muito de português, tenho amigo, fica meio estranho, não sei eles falaram de fato os interesses deles. Porque eles sabem que a gente vai ler também.

Pesquisadora: Tá, mas aí vocês podem passar um outro, tipo, não precisa ser um questionário, mas outro tipo de atividade para vocês conhecerem melhor cada um assim.

PF14: A maioria quer ter um contato maior com o português mesmo.

Pesquisadora: Para fins acadêmicos, né? A maioria.

PF14: Para fins acadêmicos e não acadêmicos também para poder se comunicar melhor aqui, porque a maioria vive com gente que fala espanhol também, então, parece que a única oportunidade que eles têm de falar o português é nessas aulas. Porque eu acho que os cursos de exatas não têm muito diálogo né, é mais professor que fala e eles ficam anotando, fazendo exercícios.

Pesquisadora: E outra coisa que a gente pode pensar como estratégia para controlar esse grupo é já no início da aula, depois que vocês conversarem um pouquinho, né, falar qual é o propósito dessa aula. Se é para corrigir a tarefa, então, nesse primeiro momento a gente vai corrigir a tarefa, depois a gente vai fazer tal atividade, depois /.../ Se for realmente uma atividade, explicar a sequência da atividade, qual o propósito disso, porque talvez eles fiquem um pouco mais assim seguros do que vai ser estudado para aquela aula e para que que vai ser. Se vai ter um momento de discussão, dez minutos de discussão, se começar falar demais, você dá um jeito para finalizar. Pensar em estratégias para controlar esse tempo. Também igual do Cazuzu que vocês trabalharam, teve bastante dúvida com o vocabulário, então, pensar em estratégias para a gente não ficar tanto tempo tirando dúvida de vocabulário também. Como a gente podia fazer nesse caso de trabalhar essa música do Cazuzu?

PF14: Talvez, separar já algumas palavras que a gente imagine que vá gerar dúvidas.

Pesquisadora: Então, essa de separar palavras também é um pouco ruim porque parece que a gente já está pressupondo que não consegue, né. Isso eu ainda não pensei muito bem, mas fiquei pensando durante a aula como a sala é muito grande, então, fica com muitas dúvidas de vocabulário, quais as maneiras que a gente podia para não ficar tanto tempo assim. Mas, que também é relevante para eles. Nesse caso, não sei, se podia já mandar a letra no grupo para eles. Para eles já conhecerem antes, porque tem atividades que a gente precisa na hora, né, que surte maior efeito se você mostrar na hora. Se não for o caso da letra do Cazuzu, mandar pelo face [facebook] para eles ouvirem, quem sabe em casa ir atrás de alguns vocabulários, porque aí já fica uma tarefa para eles também, né, deles pesquisarem e de vocês não darem tudo sempre /.../. Algumas estratégias assim, para os próximos /.../. Alguma queixa, alguma dificuldade com o curso, com a organização do curso de modo geral, a aula da disciplina? [refere-se à disciplina optativa de ensino de português para estrangeiros]

PF14: Acho que podia ter uma seleção de nível antes para não ter esse tipo de problema. Porque é muito complicado depois de um mês que a gente já tá dando curso talvez ter que mudar, acho que atrapalha. Acho que talvez tivesse um diagnóstico antes, a gente não tivesse esse tipo de problema. Porque eu penso se eu tivesse no lugar deles também, porque eles não têm uma obrigação de ter algum parâmetro de estou em tal nível, então eles vão pelo achismo, não são nem dessa área. É complicado dizer não depois de um tempo.

Pesquisadora: Mas esse diagnóstico vocês já fizeram na primeira semana, já deu para sentir.

PF14: Já, já. A gente comentou na aula até /.../.

Pesquisadora: Mas, vamos ver, conversar com eles para ver /.../. Mas, conversar com eles para saber se eles escolheram o curso por falta de horário mesmo, ou por que do Básico 2.

PF14: A gente perguntou para alguns, assim, informal, depois disso, né. Aí eles falaram que eles acham que por ser uma língua próxima que eles já poderiam ir para o Básico 2, eles acham que têm facilidade, que aprendem rápido.

Pesquisadora: É, é uma dificuldade nossa com o aprendiz de espanhol. Eu vou assistir do outro professor e aí a gente conversa como a gente pode fazer. Ou apertar bem eles e trabalhar o programa do Básico 2, na medida do possível, e essas dúvidas do Básico 1, atividades, exercícios para fazer em casa, né, e talvez até usar o grupo face como extensão de aula, que funciona como extensão de aula, para tirar dúvidas do Básico 1. E na sala trabalhar o programa do Básico 2 /.../.

PF14: Bom, se eles escolheram Básico 2 também e eles acham que têm essa facilidade, eles podem bancar também fazer o curso de Básico 2 com a gente puxando mais.

Pesquisadora: É, puxar mais mesmo. Talvez, a melhor solução seria essa. E expor para eles que até agora a gente trabalhou muito o Programa do Básico 1 e a gente não conseguiu entrar ainda no Programa do Básico 2 /.../.

### C.1.3 Reunião PF10 e PF11– Intermediário 1 Reflexão após a prática – 30/09/2014

Pesquisadora: Então, eu queria perguntar para vocês, como está sendo assim a preparação do material? Como vocês estão fazendo para se encontrar?

PF10: A gente tomou por base aquele cronograma do Intermediário que você mandou, a gente mudou algumas coisinhas, e a gente se comunica muito por e-mail por nossos horários serem diferentes. Mas, pelo menos uma vez por semana a gente se encontra pessoalmente, para juntar as ideias.

PF11: Nós decidimos que na quarta, que é o horário que temos em comum.

PF10: Livre [risos].

PF11: Livre [risos] e bem apertadinho inclusive, na quarta-feira, a gente se encontra e prepara sempre o material da semana. A gente prepara o material de duas aulas para que o aluno possa até levar o material para casa, dá uma lida, se tiver uma música, se tiver algum vídeo para ser visto na aula seguinte, ele pode até se preparar um pouco antes.

PF10: Não aconteceu ainda da gente acabar o material antes, entendeu, tá dando bem certinho o tempo. Tá dando sempre para duas aulas, hoje a gente vai finalizar da aula passada e eu vou dar esse coisinho ortográfico, esse papelzinho das ortografias que eles estão perguntando,

que é um extra assim que dá até para fazer em casa /.../.

PF11: É um material que a gente tem dividido sempre em três tarefas, em três partes, né, e dá mais ou menos o suficiente para três aulas. Com discussões, com, enfim, vai fazendo de acordo com que eles vão realizando as tarefas, a gente vai discutindo a respeito do tema. A gente tinha pensado em trabalhar realmente com proposta temática, a cada semana trabalhar um tema diferente. Até porque, eu baixei algumas atividades do Celpe-Bras, baixei o simulado, e eu fui percebendo que é nessa linha mesmo. É algo bem temático, né, é reportagem de revista, de jornal, aonde eles precisam discutir sobre aquele tema. Então, nós optamos por trabalhar propostas temáticas semanais com alguns drops de gramática. Até porque os alunos cobraram né.

PF10: É assim, eu fiquei um pouco preocupada a princípio porque eu perguntei para o outro professor [para não identificação de outro colaborador, optamos por designá-lo “outro professor”] como estavam as aulas deles e ele ah, a gente já tá no passado do subjuntivo, eu falei meu Deus [risos]. Acho que eles se detiveram mais na gramática mesmo. Tem alguns alunos que gostam, outros não, tanto que a aluna, que não gostou muito da nossa aula, eu acho que voltou para a turma do outro professor, eu comentei com você, né, que ela não deu satisfação nenhuma assim, inclusive preciso ver a lista do outro professor para ver como que tá, mas o resto assim eles estão gostando sabe. Eles estão muito comunicativos.

PF11: Muito participativos, todos participam, todos interagem um com o outro.

PF10: A estrutura da atividade acho que está facilitando, porque a gente faz de uma maneira que é alguma leitura, ou um vídeo, e a discussão entre eles, depois com nós, e depois a escrita. Alguma coisa assim, sabe. Desta vez, a gente pediu uma carta para eles fazerem em casa. E agora a gente vai ver um vídeo, né.

PF11: Aí, a partir do vídeo tem uma tarefa, que eles precisam desenvolver, /.../ e a gente vai continuar com a discussão do tema, né, e é basicamente isso. /.../.

Pesquisadora: Entendi, e aí vocês na primeira semana que foi conversado para vocês tentarem diagnosticar as necessidades e os interesses dos alunos, vocês fizeram isso também?

PF10: Foi mais um geralzão assim, aquele questionarinho o básico, ah, por que você veio, você foi bem recepcionado, acho que a gente poderia mesmo rever com eles o objetivo de cada um sabe, mas pelo desenvolvimento da sala, é mais a comunicação. Assim, por exemplo, o aluno escocês, é o principal para ele. Os outros querem mais, é, são da Colômbia né, então, são dúvidas muito pontuais da escrita. Eles querem saber o uso de gíria, quando se uso isso, quando se usa aquilo, por que vocês falam assim tudo e todo, sabe, são coisinhas pequenas.

PF11: Muita comparação com a língua materna deles com o português, então, eles sempre comparam /.../ E como eles têm uma facilidade maior de comunicação, né, então, eu acho que eles acabam se detendo mais na gramática. Diferente da francesa, do escocês, do paquistanês, diferentes dos outros que precisam se comunicar mesmo, né, porque eles moram aqui, um é casado com uma brasileira, então, ele quer mesmo o português para o dia a dia, né, ele quer se

virar.

Pesquisadora: E eu lembro que vocês, naquele primeiro dia de aula da disciplina, vocês responderam às questões, né, e tinha uma lá que era sobre os desafios, o que vocês pensariam antes sobre os desafios antes da atuação, agora, que vocês já conhecem o contexto, né, dos alunos, o que vocês acham dos desafios para vocês?

PF11: Você diz em termo geral?

Pesquisadora: Como professores mesmo, dando aula de português agora já conhecendo o público alvo, porque até então, naquele questionário vocês não sabiam para qual turma vocês iriam, então, vocês tinham um imaginário de quais seriam os desafios. Agora não, vocês já estão ali, o que vocês estão sentindo de desafio?

PF11: Olha, assim, um dos desafios para mim acho que é, PF10 até falou, nossa você é bem criativo para desenvolver material, né, porque eu gosto de trabalhar com isso. Na experiência com o inglês já passei por milhões de livros, né, de materiais, para mim continua sendo sempre um desafio, ter uma imaginação, uma criatividade para elaborar um material que o aluno, ele vai se sentir confortável com aquilo, ele vai se sentir à vontade, ele vai achar interessante desenvolver a tarefa a partir daquele material, então, esse para mim é um desafio. E outro desafio também é algumas dúvidas em relação à língua que eu vejo que eu preciso estudar mais, o português. Eu vejo que eu preciso tá estudando mais, porque por ser a nossa língua materna, então, às vezes, a gente se sente até mais confortável, eu acho que está na nossa zona de conforto, mas não. Tem muita dúvida, muita questão que aparece na sala de aula.

Pesquisadora: Você lembra de alguma que você ficou assim nossa, e agora /.../?

PF10: Ah, a última aula uma aluna perguntou, quando se use esse “cê”?

PF11: Foi [risos]

PF10: Aí eu falei, olha, PF11, eu sei usar mas porque eu sei usar, porque aprendi desde criança, mas eu não sei explicar, não sei ensinar. O que eu preparei para hoje foi o uso das várias, dos vários dígrafos com som de “s”, entendeu? Aí eu falei que eu ia pesquisar, que eu ia trazer certinho que eu não ia falar nenhuma bobeira sem ter estudado antes. Eles “não, tudo bem”. E aproveitando esse ensejo eu falei para eles na última aula isso que o PF11 comentou mesmo, eu me abri com os alunos e falei que eu quero muito que vocês me digam o que vocês querem das aulas. Então, não quero que vocês vão embora daqui falando ai que aula chata, ou ai hoje tem que ir na aula de português. Falei bem abertamente para eles, sabe. Porque para mim está sendo muito agradável, e aparentemente para eles também, né, e eu quero que isso continue, então, eu falei, a gente deixou bem aberto assim para eles

PF11: E por ser um processo colaborativo, então, eu acho que a gente pode contar com ajuda deles também.

PF10: Com certeza.

PF11: Até então, eu acho que o aluno argentino foi o único que colocou que queria mais gramática. Até então foi só o que tivemos de feedback. Então, toda aula a gente tá trazendo umas diquinhas bem básicas, umas coisas bem diretas.

PF10: Bem diretas.

PF11: Sem muita explicação, sem ir muito além das exceções, algo mais direto.

PF10: Mas, eles falaram, nossa, tudo no português tem exceção.

Pesquisadora: Como se na língua deles não tivesse.

PF10: Ah, essa regra é sem acento, tem um monte de exceção /.../.

...

Pesquisadora: E vocês estão tendo alguma dificuldade pelo fato, é que no Intermediário a gente já junta os públicos, né, então, assim de ter falantes de outras línguas e falantes de espanhol num mesmo grupo. Vocês estão tendo alguma dificuldade em relação a isso?

PF10: É complicado isso, eu fico um pouco preocupada, porque eu sinto, por exemplo, o aluno paquistanês tem muito mais dificuldade. Aí a gente se preocupa em fazê-lo entender também, sabe, mas ao mesmo tempo eu fico pensando nossa não posso ficar repetindo porque outros alunos já entenderam. É muito difícil isso, eu não consegui achar um, sabe. Tanto que às vezes eu sento separado com o aluno, tento explicar um pouquinho melhor, sabe, enquanto o PF11 fala lá na frente. /.../ Mas a minha maior preocupação é essa, até que ponto repetir para o aluno falante de outras línguas ou até que ponto correr a aula para os que são falantes de espanhol.

PF11: E não desmotivar né.

Pesquisadora: A ideia do Intermediário é misturar mesmo /.../. [a pesquisadora explica que, no semestre passado, os alunos do Básico 2 falantes de outras línguas não tiveram um desempenho satisfatório e já esperava encontrar dificuldades no Intermediário 1] A ideia é sempre falar o português, não precisa falar devagar ou pausadamente, mesmo que tenham alunos falantes de outras línguas ali, né, porque o Programa e o que a gente pensou desse Intermediário 1 é o aluno já ter essa desenvoltura um pouquinho de entender, compreender já em português. /.../ É claro que a gente sabe que do Básico 2 para falantes de outras línguas vai ter maior dificuldade, mas também isso não vai ser regra, porque tem aluno que consegue, sabe, se desenvolver, ter uma desenvoltura muito grande. Então, depende também do esforço desse aluno, né, aqui no Brasil. A gente percebe que muitos vivem em grupos. Os paquistaneses, eu sei, que eles convivem muito entre eles, então, falam a língua deles. Então a gente percebe que a desenvoltura ali já não é tanta. Mas, tem outros que estão aqui há muito tempo, a esposa dele foi minha aluna, e ela está aqui há três ou quatro anos e ela está muito bem. /.../ então, você não precisa diminuir tá. O que eu percebi PF11 é que você fala muito devagar em alguns momentos justamente pelo falante de outras línguas.

PF11: Isso.

Pesquisadora: Não precisa.

PF11: Não precisa né.

Pesquisadora: Vamos pensar assim. É intermediário 1, então, não precisa pausar tanto. Para o aluno paquistanês a Práticas Assistida, ótimo, seria muito bom. Mas, para esse público vamos pensar já como você fala naturalmente [a Prática Assistida foi uma atividade extraclasse para que os alunos estrangeiros tivessem oportunidade de conversar em português. Para essa atividade, havia colaboradores que preparavam sessões de interação com produção oral ou tirar dúvidas pontuais da língua].

PF11: No grupo, até para que o aluno se esforce.

Pesquisadora: Exatamente. Então, não é a gente que /.../

PF11: Que tem que seguir o ritmo dele.

Pesquisadora: Isso, seguir o seu ritmo. Tanto que no Celpe-Bras tem lá fluxo natural da fala, compreensão do fluxo natural da fala, né, acho que nenhum de vocês tem a fala muito corrida.

PF11: Acelerada.

Pesquisadora: Então, fala do jeito natural que vocês falam com um amigo.

PF10: Certo. O que eu queria te perguntar é relacionado ao aluno paquistanês também. Ele se apoia muito no inglês e ele não dá outra chance para gente, entendeu, pra gente tentar de outra maneira. Ele anda lá com um caderninho português e inglês e um aplicativo no celular, que eu achei muito legal por sinal o aplicativo [risos] /.../ Até que ponto a gente pode autorizar ele a usar isso, a gente fica no pé falando que não, porque ele pergunta alguma coisa e a gente tenta explicar de todas as maneiras /.../ até mímica a gente faz para ele.

PF11: A gente faz mímica, a gente desenha, a gente faz o possível para não ir para o inglês nunca /.../

Pesquisadora: Nesse momento, vocês param a aula para explicar para ele, né, e o pessoal falante de espanhol fica um pouco inquieto.

PF10: O jeito de driblar isso é que a gente pede ajuda de outros colegas para explicar para ele.

PF11: Por exemplo, quando a gente está trabalhando vocabulário /.../ eu iniciei para fazer um aquecimento a gente tava falando sobre reunião de condomínio. Aí, eu coloquei síndico, porteiro, zelador, aí eu pedia para que eles explicassem entre eles qual o significado das palavras.

Pesquisadora: Isso eu gostei na aula viu, gostei bastante de você falar assim tal pessoa você consegue explicar para o outro.

PF11: Pedi para um explicar para o outro, aí se ele não consegue ou se tem algo para complementar, aí eu vou lá. Acho que é uma forma deles interagirem também. E até da gente ir avaliando o aluno, ver como é que ele tá indo. Então, eu gosto muito de trabalhar assim, quando há alguma dúvida, eu pergunto, alguém sabe? Quem poderia explicar? /.../ Mas, no caso do aluno paquistanês é ainda difícil.

Pesquisadora: Então, no caso do aluno paquistanês, é tentar pensar em estratégias com esse aluno para não travar, digamos assim, o andamento da aula, da turma que tem falantes de espanhol também. Vocês fizeram grupo no face [facebook]?

PF11: Ainda não.

PF10: Vamos fazer.

Pesquisadora: Isso é interessante fazer, dá trabalho, porque você não tem paz [risos], porque é uma extensão de aula, eles vão mandar dúvidas para vocês, eles vão discutir /.../ então, no caso do aluno paquistanês, quando vocês montarem a atividade com antecedência, envia para ele antes. Se vocês forem trabalhar algum texto naquela aula, tenta enviar antes para ele poder se preparar, do jeito dele.

PF10: Ai que legal.

Pesquisadora: A gente sabe que a tradução literal ali não é boa, mas se ele encontrou nisso uma estratégia de aprendizagem pra ele e que neste momento de aprendizagem é relevante pra ele. Então, a gente não precisa interferir. /.../ Com o tempo, ele vai perceber que ele não precisa traduzir tudo, ao pé da letra, ver o contexto.

...

PF10: /.../ Ele tem essa dificuldade na pronúncia, eu não sei se faço bem, mas eu corrijo na hora. Ele termina de ler, aí eu falo, oh, essa palavra se fala assim, repete. Funcionou. Não sei se é das melhores estratégias, inclusive, eu aprendi melhor assim falando outro idioma, com o professor me corrigindo assim na hora. /.../

Pesquisadora: A gente aqui tenta evitar essa correção na hora. O que a gente tenta fazer é assim, ele leu, então, você vai anotando as palavras com dificuldade e depois você joga para sala. Porque o falante de espanhol também vai ler uma outra palavra, né, então, você joga ali e fala para todo mundo repetir em sala de aula, nesse contexto. Outra coisa que eu ia perguntar para vocês também, de vocês fazerem pequenas apresentações deles individual, até para discutir tal coisa, aí ele vai falar. Aí vocês prestam mais atenção na produção oral dele, aí nesse caso, como ele está apresentando uma atividade, mini apresentação, aí vocês podem dar um feedback para ele.

PF10: Direcionado para ele.

Pesquisadora: Direcionado para ele, não para sala, depois escrever, conversar com ele.

...

Pesquisadora: Quando eles forem fazer alguma apresentação, pode gravar também e dá a gravação para ele ouvir em casa, para ver se ele consegue se corrigir /.../ Eu gostei bastante que vocês chamam muito os alunos para interagir, para conversar, isso é muito interessante. Eu estou passando nas salas e às vezes eu vejo assim um curso em que o professor fala, fala, e os alunos estão em silêncio. /.../ Outra coisa que eu tinha comentado com vocês, é não precisa explicar tanto a metalinguagem, o que é verbo, o que é presente. A gente não pode esquecer que o nosso aluno já aprendeu uma outra língua, então, ele sabe o que é um verbo. /.../ Aí, eu vi que começou a ter essa questão de você e senhora, aí eu pensei, já que vocês trabalharam carta, que poderia trabalhar uma tarefa comunicativa do Celpe-Bras de mandar e-mail. Eles vão ter que mandar e-mail para amigo, professor, orientador.

PF11: A última tarefa foi mais ou menos assim, só que carta. Eles teriam que mandar uma carta para o síndico do prédio /.../ Aí eu falei do senhor, senhora, como eles poderiam iniciar /.../.

Pesquisadora: Ótimo, bacana. Faz com e-mail agora informal também.

PF10: Contando para um amigo como está sendo aqui no Brasil, perfeito.

Pesquisadora: Convidando vamos sair para tal lugar. Como seria ele convidando um professor, ou um orientador. /.../

...

PF10: Mesmo porque uma das maiores preocupações deles são algumas coisas que a gente fala, por exemplo, o aluno paquistanês perguntou o que era “cadê”, mas ele não tava preocupado em saber o que era, mas se ele poderia falar. Se era uma palavra normal, se não era uma ofensa, se poderia falar para qualquer pessoa, entendeu?

Pesquisadora: Isso que é importante para a gente trabalhar em sala, sempre contextualizar o contexto formal e o informal.

PF11: Só voltando que você falou dos desafios, eu fico um pouco confuso em relação ao regionalismo também. Porque a gente sabe que no Brasil são milhares de países num só. Então, eu sou lá do Pará. Então, toda hora a gente tá fazendo essa diferença.

PF10: Mas, eu acho muito legal para os alunos porque eles estão aqui tendo contato com a língua com um dos professores daqui e o PF11 de lá que usa o tu, que fala diferente, que tem o “r” diferente, o “s” diferente, eu acho muito legal, e eles perguntam /.../ acho que tá super legal essa troca, acho que tá sendo bem proveitoso para eles terem esse contato com o mesmo idioma e com sotaques diferentes.

PF11: Mas, às vezes, eu fico assim, será que a gente não tá perdendo muito tempo da aula para explicar que na região tal é assim, será que isso é tão relevante, né, eu fico um pouco na dúvida /.../.

Pesquisadora: Não, é importante sim, porque vocês falarem isso que tem diferença mesmo de região para região, porque eles vêm com a ideia, não sei se eles chegaram a perguntar, mas qual é o correto? Não chegaram a pergunta ainda?

PF11: Não.

PF10: Não.

Pesquisadora: Tem aluno que pergunta, né, olha, eu vejo que você fala assim, eu falo de um jeito, aí eles ouvem o pessoal da cidade falar de um jeito, então, qual que é o certo?

PF10: Mas, PF11 eu acho isso bem legal porque na minha experiência na Argentina /.../ e anualmente, vem um grupo do Rio Grande do Sul que vai para a universidade /.../ aí, a gente conversando, teve uma hora, um momento que eu falei assim, porque no Brasil é assim. Aí o gaúcho virou para mim e falou assim, em São Paulo é assim, não é no Brasil /.../. Eu nunca tinha parado para pensar nisso. Então, é bem interessante de ter mesmo essas distinções porque senão eles vão embora com a visão daqui que o Brasil é isso. E não é.

Pesquisadora: Então, é muito importante sim trabalhar essa parte das variantes linguísticas e trabalhar na compreensão oral trazer outras variantes do português, não só de mulher, de homem, de criança /.../

...

PF11: Eu gosto muito de trabalhar propaganda. Eu queria criar um planejamento temático em propaganda.

PF10: A gente pode encaixar alguma coisa ainda.

PF11: Baseado em propagandas.

Pesquisadora: Trailer é legal também.

PF11: Trailer é muito bom. Hoje, a gente vai trabalhar um filme, mas só um trequinho da “Minha mãe é uma peça” /.../

Pesquisadora: Bom gente, já tá no horário, então vamos terminar a reunião. [a dupla de professores dariam aula logo em seguida]

#### C.1.4 Reunião PF16 – Básico 2 FE Turma B Reflexão após a prática – 14/10/2014

Os professores ministrantes deste curso eram dois. No entanto, um deles desistiu da disciplina e abandonou também o curso de português. Apenas uma professora ministrou as aulas. No início da reunião, a pesquisadora explica que não comentará as anotações referentes ao professor desistente e a interação segue dessa forma:

Pesquisadora: Então vamos por parte, em relação ao programa, você acha que está dando para trabalhar? Está de acordo com os interesses dessa turma? É o que eu sempre falo para o pessoal, esse programa foi construído ao longo do semestre, dos anos, e para cada grupo, os

interesses mudam /.../ Então não sei se eles estão trazendo muitas coisas diferentes para você abordar e ter que mexer um pouco no programa, você está fazendo isso?

PF16: Não, então, a gente fez aquela avaliação deles, eles pediram mais gramática e para falar o português mais rápido. A maioria deles falou a mesma coisa. Aí eu cheguei na outra aula e falei que a gente tem que falar só português com vocês e a gente não pode frisar muito na gramática, porque a intenção do curso não é essa /.../ mas eu também vou passar gramática, só que eu não vou focar, porque eles querem foco, eles querem que eu passe verbos para eles decorarem, estruturas para eles decorarem e eu falei que não era isso.

Pesquisadora: A ideia é a gente trabalhar a gramática em uso né, em um contexto, e não em exercícios estruturais /.../ evitar pegar aquelas atividades bem estruturais, de preencher, e ocupar o espaço de aula para o aluno fazer esse tipo de atividade em sala. Isso vocês podem trabalhar, mas como lição de casa. Não sei se você fez grupo no face [facebook]?

PF16: Sim.

Pesquisadora: Então, é uma coisa que você pode mandar para casa, mandar o gabarito depois, e quem tiver alguma dúvida, durante a aula, em sala, você esclarece a dúvida, mas não ocupar o tempo de sala para fazer esse tipo de atividade estrutural.

PF16: Porque perde muito tempo. Mas, eu fiz isso no grupo. Se quiser, eu te adiciono para você ver as postagens. Tem lá um site que se chama “conjugando”, qualquer verbo que você quiser, o site conjuga. Também todas as coisas multimídias que eu uso em sala, eu posto no grupo, mas eles não olham. Na prova oral, eu fiz uma pergunta dos vídeos que eu havia postado e do texto que eu havia passado /.../ Você leu o texto? Que texto? /.../

Pesquisadora: E você já deu esse feedback para o pessoal?

PF16: Ainda não, a prova foi ontem.

...

PF16: Porque o que eu vejo assim, é que eles acham que eu sou jovem, não sei o que eles pensam. Eles acham que é brincadeira, eu preparo as aulas /.../ Eu até ia te perguntar se tem algum listening. Por que eu não tenho. Eu queria passar pessoas falando e depois fazer uma pergunta.

Pesquisadora: Você estava na aula do Celpe-Bras?

PF16: Foi há três semanas? Acho que eu estava, que teve aquele exercício de identificação não é?

Pesquisadora: Isso, essa foi uma parte, a outra parte você não estava né?

PF16: Na outra parte não.

Pesquisadora: Então, a gente falou um pouco mais da tarefa e a gente tem aqui todo o material do Celpe-Bras, então, tem vídeos muito bons para você trabalhar em sala de aula e os

áudios também.

PF16: E você pode emprestar?

Pesquisadora: Sim, está aqui.

PF16: Eu queria aplicar o áudio para eles.

Pesquisadora: E até explicar um pouco o Celpe-Bras /.../ Muito do material os professores vão produzir, mas a gente tem usado bastante o material do Celpe-Bras /.../.

...

Pesquisadora: Não sei se você estava na sala de aula quando eu falei isso, mas o foco do Básico 2 é justamente focar bastante a parte da produção oral para esse aluno falante de espanhol não chegar no Intermediário com tanta interferência. Por que eles perguntam por que esse aluno do Básico 2 não pode ir para o Intermediário direto? Poderia, mas pelo fato deles chegarem com muita interferência do espanhol, o foco no Básico 2 é pronúncia, eu cheguei a comentar isso em sala. Então, trabalhe bastante filme, compreensão de escuta, produção oral. Além da sistematização /.../

PF16: Sim, eu coloco eles toda aula para falar, eles odeiam, né. Ah, por que que a gente tem que falar? Odeiam falar e odeiam escrever /.../

Pesquisadora: Você já pediu pequenas apresentações individuais ?

PF16: Já, eu sempre faço isso também, individual e em grupo.

Pesquisadora: Durante a aula? Mas, o tempo deles irem para casa, preparar e apresentar mesmo como fosse estruturado.

PF16: Estruturado? Não.

Pesquisadora: Acho que seria bom começar a pedir pra gente começar a focar um pouco mais na produção oral do programa /.../ Seria bom eles terem uma tarefa para levar para casa, preparar e apresentar para a turma /.../ Coisa que eles têm que fazer isso em sala de aula dos cursos deles, seja na pós ou na graduação, /.../ isso já fica uma atividade relevante para eles também, porque não é só no uso do português, é usando em atividades fora da nossa sala. E aí gravar mesmo e dar o feedback pontual /.../. Um feedback geral e outro individual. Não sei como eles foram.

PF16: Os seis que falaram, falaram em português toda hora, teve uma só que falava coisas assim em espanhol, mas não estrutura, ela falava palavras /.../. Eu fiz também anotações, enquanto eles estavam falando, eu estava fazendo anotações, eu não ia lembrar depois e eu estava sem gravar /.../.

Pesquisadora: Então, esses pontos você pode falar individualmente depois, dar um feedback para cada um, porque é importante eles terem uma noção real do que está acontecendo.

PF16: No geral, foram notas baixas. Seis, sete. A maior nota foi de uma aluna, oito. Ela só tirou oito porque ela não assistiu aos vídeos e não leu os textos, senão, ela teria tirado dez. Porque ela fala muito bem o português mesmo para nível Básico 2 /.../.

Pesquisadora: Eu não cheguei a passar a grade do entrevistador e do observador para vocês, porque isso é um parâmetro que a gente pode usar para poder avaliar. Então, você fez a avaliação oral, no caso do observador, você pode avaliar seis critérios /.../ [a pesquisadora cita e explica os seis descritores da grade de avaliação do observador, a saber: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia]. Então, são seis critérios que a gente avalia quando tá fazendo a prova do Celpe-Bras na entrevista. E são critérios que você pode usar para comentar, você partiu de onde para poder avaliar cada aluno /.../. Isso é bom porque estrutura bem né, critérios claros para orientar a sua avaliação. Isso eu não comentei em sala.

PF16: Não, você tem a tabela?

Pesquisadora: Eu tenho a tabela.

PF16: Tem como mandar por e-mail?

Pesquisadora: Eu vou postar no grupo.

PF16: É melhor, assim todo mundo pega.

...

Pesquisadora: A questão da atividade, eu achei também que o seu colega estava fazendo, não sei se você também está fazendo isso, mas já fica como sugestão. Em relação às tarefas que eles produzem, porque ele já foi na lousa escrever as estruturas inadequadas, tentar montar uma atividade pegando as frases com inadequações produzidas por esses alunos juntar numa atividade para eles tentarem corrigir. Tentar perceber se tem uma inadequação ou não /.../ Do que já passar ali na lousa a forma correta. Antes de entregar a tarefa corrigida. Vê se eles conseguem por si só perceber se aquela frase está inadequada ou não /.../. Outra coisa que eu percebi bastante é que eles começaram a falar mais no finalzinho da aula por causa da atividade, mas aí você falou que o seu colega montou essa parte. Não sei como você está fazendo, mas na sua aula os alunos falam bastante?

PF16: Falam. Eles perguntam mais também quando eu estou falando.

Pesquisadora: Do seu colega eu vi que ele fala mais e os alunos quietos.

PF16: É que eu puxo eles mesmo para conversar, sabe. E você aluno, o que você acha disso? [risos] Desse jeito, sabe. Igual quando o aluno do México foi se apresentar, acho que eu falei isso para você?

Pesquisadora: Ah, do tráfico? [risos]

PF16: Ele falou acho que tem muito tráfico de veículos lá na cidade do México. Aí eu

falei, que será que é tráfico aqui? Então você não gosta de um tráfico então? Aí o pessoal que sabia o que era tráfico começou a rir. Aí o pessoal começou a brincar com ele sabe. Começou a falar para ele, não, tráfico não pode falar, tráfico é proibido, aí eles começaram a conversar entre eles. Daí, eu deixei eles conversando, porque é interessante isso, o momento que tem a faísca, eles se sentem à vontade, deixar eles conversando. Isso acontece muito deles conversarem entre eles.

Pesquisadora: Isso que é bom, eu percebi também /.../ então, é importante trabalhar as interações. É que eu trabalhei no meu mestrado, então, eu presto atenção se tem interação professor e aluno, em maior parte do tempo, interação aluno-aluno também. Como essa interação se dá também, porque às vezes ele tá produzindo em português sim, /.../, mas não chega a negociação de significados, sabe. Então, assim, será que é interação? Eles falam bastante, mas que tipo de fala, qual é a qualidade dessa interação. Será que são perguntas direcionadas? E respostas assim direcionadas? Ou são discussões mesmo produtivas? /.../ então, prestar atenção na qualidade da interação que estou construindo em sala de aula. E criar bastante oportunidades para esse aluno falar em português.

PF16: Igual aquele dia, eles estavam, eles foram falar sobre as danças, eu acho, né?

Pesquisadora: Foi, foi.

PF16: Como assim, a gente colocou peruano, mexicano e espanhol exatamente para ter essa diferença cultural para eles poderem interagir entre eles, nossa, foi muito legal!

Pesquisadora: Eu gostei também.

PF16: Que eles aprenderam assim, né? Querendo ou não, eles praticaram o português e aprenderam coisas novas assim.

Pesquisadora: Agora que você já está algum tempo atuando, você está enfrentado algum desafio para dar aula para esse público? É a primeira vez que você está dando aula de PLE?

PF16: De PLE sim. Mas, eu já dava aula de espanhol no cursinho, né. De literatura e eu também estou dando aula no CEO. Experiência de dar aula, eu não vejo problema assim. /.../ Acho que o desafio maior é pensar como fazê-los refletir sobre a minha língua que eu nunca parei para refletir. Esse é o meu maior desafio. Acho que é o desafio que todo mundo tem.

Pesquisadora: Sim.

PF16: Por exemplo, eles perguntam o que é né? Cara, nunca parei para pensar no né! Aí eu falei, gente o né é, como é o nome daquilo?

Pesquisadora: Contração.

PF16: É uma contração do não é, que na verdade era como se fosse uma pergunta de volta para a pessoa, não é? Mas hoje é uma gíria. Ah, aquela pessoa é feia, né! Ah, eu tô com fome, né /.../ Pode ser crítica, uma afirmação, uma negativa, pode ser várias coisas. A língua

evolui com o tempo, e de acordo com o meio, então, /.../ e para eu pensar sobre isso para eu responder o que era né? Nossa, foi complicado. Eu falei, pera aí, deixa eu pensar /.../. É difícil porque a gente não pensa mesmo. Esse é o meu maior desafio.

Pesquisadora: E é muito diferente ensinar nossa língua como língua estrangeira.

PF16: Muito.

...

Pesquisadora: Quando você vai preparar o material, o que você pensa em que primeiro? Na estrutura, no tema?

PF16: Eu penso em seguir o planejamento que fiz. Na verdade, acho que eu não penso muito [risos]. Eu vejo o plano e aí eu faço em cima do plano e isso é ruim, porque o que acontece, essa semana eu planejei no sábado, só que quando chegar no sábado de novo tenho que planejar para segunda e quarta. Aí é muita correria, o bom de ter apostila é que eu já sei o que vou dar na próxima aula, daqui cinco aulas /.../.

Pesquisadora: Então, você não produz as atividades por meio de algum tema? Porque isso facilita tanto.

PF16: Por meio de temas que já estão no planejamento /.../ o que eu quero falar é que o bom da apostila, como já tá segmentado, você não fica com aquela preocupação ai e agora meu Deus na próxima aula o que eu vou fazer, porque eu fico assim, toda semana /.../. Para mim é melhor ter uma apostila, mas eu preciso de um dia para preparar essa apostila e deixar ela no jeito já. E dá trabalho né? /.../ Preciso achar um tempo aí só para isso.

Pesquisadora: Aí a gente pode conversar, porque minha função também é ajudar na preparação do material, então, muita gente, manda para mim pelo face /.../. [a pesquisadora mostra os materiais do Celpe-Bras que estão na sala]

...

#### C.1.5 Reunião PF1 e PF4 – Básico 1 FE Reflexão após a prática – 17/10/2014

Pesquisadora: Na disciplina, vocês responderam ao questionário sobre desafios e naquele momento era diferente porque vocês não conheciam seus alunos, agora, que vocês conhecem os seus alunos, vocês acham que os desafios continuam? Ou quais são esses desafios?

PF1: A gente teve muita sorte ... Eles entendem muito bem. A cultura não é tão diferente. Mas, eles falam tão bem, eles têm muito contato. Então, a gente tem facilidade nessa parte.

PF4: Tanto da cultura, de lidar mesmo com os alunos, são quatro alunos, né. Assim, está sendo tranquilo nessa parte. Uma coisa que a gente mais tem dificuldade é na hora de preparar a aula. Porque às vezes a gente olha no programa e como a gente vai encaixar a sistematização dentro da matéria /.../ tem dia que a gente fica um dia inteiro preparando aula, na sexta-feira,

praticamente é a sexta-feira inteira preparando aula da outra semana. A gente sempre tá correndo atrás de vídeo, de música, alguma coisa que a gente pode inserir para mostrar a sistematização, que é o Mais difícil que a gente tá sofrendo um pouquinho ainda. Mas do resto está sendo bem tranquilo. /.../ A gente fica vendo o pessoal na sala comentar [na disciplina optativa de PLE] que os colombianos têm mais dificuldade para entender, e a gente tem um aluno colombiano e ele não tem dificuldade. A gente teve muita sorte.

PF1: Ele é até um pouquinho mais devagar que os outros.

PF4: Ele tenta puxar bastante o espanhol.

PF1: Mas, assim, de entender o que a gente tá falando, ele entende /.../. A gente não viu muito desafio assim que nem os outros estão encarando, com cultura muito diferente. A cultura deles é muito próxima da nossa /.../.

Pesquisadora: E o programa, tá funcionando? Vocês estão readaptando muito?

PF4: Bastante.

PF1: Para dar ligação de uma aula e outra, tem vezes que a gente tem que pular da unidade 1 para unidade 12, coisas assim. Tem que ficar rearranjando.

PF4: Ou até mesmo puxar temas mais próximos para não dar um corte na matéria. Por exemplo, quando a gente tava comentando sobre o cotidiano, sobre alimentação e aí tinha parte de animais que tava lá do outro lado que era para comentar sobre alimentação dos animais, e aí a gente começou a puxar bastante para não dar os cortes nos temas /.../.

PF1: Agora a gente puxou família que está ligada ao cotidiano também.

PF4: A gente tá readaptando bastante coisa. Às vezes, a gente começa até inserir algumas coisas a mais assim, que nem profissões. A gente deixa em aberto na aula para eles perguntarem, a gente sempre deixa um bom tempo da aula para questionamentos deles mesmo.

Pesquisadora: Mas esse do programa é isso mesmo. É para ficar à vontade para mexer /.../ cada curso é um curso, então, os interesses mudam e os professores também. Então, não sei se vocês gostaram das propostas de atividades, de música, de vídeos que estão lá. Eu vi que vocês estão inserindo coisas novas também. Isso é muito bom. E vocês estão registrando isso também?

PF4: A gente tem a apostila que a gente faz toda semana. Toda semana tem uma unidade que a gente insere /.../.

Pesquisadora: Mas em relação à língua, não aconteceu nenhuma situação que fizeram uma pergunta e vocês ficaram puxa, nunca parei para pensar?

PF4: É, algumas coisas a gente nunca tinha parado para pensar. O “né” foi uma das questões que a gente nunca tinha parado para pensar.

PF1: Mas, eles já estão falando o “né” e o “tipo”. [risos]. Uma aluna fala muito o “tipo”.

PF4: Mas, é o apoio dela, a gente percebeu que é o apoio dela para pensar o português. Então, quando ela tá pensando ela fica “tipo” /.../ então a gente percebeu que é o apoio da língua, sabe.

PF1: Acho que o mais difícil que a gente teve que explicar foi a diferença entre tudo e todo.

PF4: A gente nunca tinha parado para pensar [risos] Mas foi simples para eles entenderem. /.../ Às vezes, surge umas perguntas que a gente fala espera, como a gente vai explicar. Eu tinha muito medo que eles fizessem a pergunta da hortelã e da menta. Um amigo nosso disse que o aluno dele tinha perguntado. Se perguntarem para a gente, a gente não vai saber responder. E a aluna perguntou a diferença entre hortelã e menta. Aí eu fiquei Ai meu Deus, e agora? [risos]

PF1: É igual, não é igual? [risos]

Pesquisadora: Eu sei que vocês já atuam na área de ensino, mas é a primeira vez dando aula de português para estrangeiros?

PF4: Sim.

PF1: Sim.

Pesquisadora: E vocês estão gostando?

PF4: Adorando. A gente tá gostando bastante.

PF1: É uma das matérias que a gente mais gostou do curso.

PF4: É o que a gente mais gostou.

Pesquisador: Ai que bacana, o professor vai ficar contente [risos]. Dá muito trabalho essa disciplina.

PF4: É, a gente tá percebendo que dá muito trabalho. Toda vez que a gente vai preparar a aula a gente fala Meu Deus, e agora?

PF1: Tem que ter tempo. Mas esse semestre a gente já tinha pensado nisso. Todo mundo já tinha falado que era pesado. A gente não pegou as literaturas esse semestre para poder se dedicar a essa matéria.

Pesquisadora: Bom, meninas, eu gostei bastante das aulas de vocês. Eu anotei aqui que vocês têm bastante confiança do que estão falando, tem domínio da sala, vejo uma organização de vocês duas, sempre dividindo o tempo e o espaço da aula /.../. Eu vi que está tendo esse diálogo entre vocês. Gostei também que vocês começam conversando com os alunos, como foi o fim de semana, o que vocês fizeram, isso é muito bom. A única coisa que eu anotei aqui, mas eu já falei, porque vocês vieram perguntar, é em relação à música Cotidiano. A gente tenta evitar usar um material autêntico, música, vídeo, qualquer outro material, com aquele fim específico que explorar alguma estrutura da língua. Então, eu percebi que quando vocês passaram a música, foi com ou sem som?

PF1: O primeiro foi sem som. Primeiro para eles completarem e depois com o som.

Pesquisadora: Então, já tinham os verbos indicados. Então, não precisava da música.

PF4: Entendi.

PF1: Mas a gente até mudou.

PF4: A gente está tentando explorar bastante coisa mesmo do social, alguma coisa que retrate a sociedade brasileira. A gente levou uma música da Pitty, tinha os verbos no imperativo, mas a gente nem tocou muito no assunto do Verbo, a gente levou meio na questão social, do que a música retratava naquele momento, que o imperativo seria aquelas regras que a gente tem que seguir perante a sociedade. E eles conseguiram levar muito tranquilo.

PF1: A gente pediu para eles interpretarem, depois de ler. O aluno mesmo falou que ela era um robô.

PF4: Que ela era uma pessoa que não percebia que era um robô. Foi bem legal. /.. / A gente tentou depois que a gente conversou com você /.. / a gente também tava achando que não tava uma coisa legal.

Pesquisadora: Porque eles não precisariam entender o contexto da música, o significado da música, era só pegar o verbo e conjugar.

PF1: Esse foi um erro que, particularmente, pequei, porque eu aprendi inglês assim. A gente quis adaptar a mesma coisa, mas não dá. É diferente.

PF4: É ruim para eles porque fica uma atividade muito gramatical. E nem brasileiro gosta de coisa muito gramatical, imagine o estrangeiro que está aqui, ele quer aprender a conviver no meio de todo mundo.

Pesquisadora: Também explicar o porquê do verbo estar no presente, né, o que isso gera. É essa discussão que precisa ter também. Mas que bom. /.. / Atividades em grupo, em pares, atividades individuais, minipresentações vocês estão fazendo?

PF4: Não, as apresentações ainda não.

PF1: Ainda não, mas eles falam muito. Em dupla, a gente até tentou, mas não deu porque faltava um /.. / Mas, em dupla, a gente senti que fica, porque quatro alunos, fica meio assim, chato.

Pesquisadora: Esse espaço de sala de aula, eles têm que falar o máximo de português, então, fazer uma atividade em dupla, uma tarefa. Não é assim, eu pergunto e você responde. A ideia é de que os dois têm que produzir alguma coisa e de repente apresentar para a sala /.. / Em sala de aula, propor minitarefa para eles fazerem e terem já a produção oral, assim, mais guiada, para vocês também poderem avaliar melhor. Vocês fazem bastante atividades, eles falam bastante, mas como vocês estão avaliando a produção desses alunos. Pedindo essas pequenas apresentações, pode ser também da cultura deles, dez minutinhos para eles apresentarem alguma

coisa da cultura.

PF4: Tudo que a gente tá pedindo, a gente tá pedindo escrito. ...

PF1: Poderia ser uma prova oral isso?

Pesquisadora: Isso, poderia ser uma avaliação oral. /.../ Mas o que seria a prova oral?

PF4: A gente marcou em um dia para ter a prova oral.

Pesquisadora: Vocês não pensaram no quê?

PF4: Ainda não, porque seriam as provas finais. /.../ Mas a gente poderia reajustar isso e puxar para o meio do curso.

Pesquisadora: Vocês estão deixando tudo para o final?

PF4: Tem a prova de meio de curso, de final de curso, mais a oral.

Pesquisadora: Poderia fazer duas vezes a oral. Não deixar a oral para o último. Depois de um mês de curso, a gente tem o costume de dar alguma avaliação, até para trabalharmos o feedback. /.../ Faz falta para o aluno também ouvir como está o aprendizado dele e na metade do curso é o momento para ele se autoavaliar também e repensar sobre a aprendizagem dele. Por isso não é bom deixar tudo para o último. Um dos sentidos da avaliação é você, não só quantificar e dar dez, nove, mas de você repensar sobre o planejamento do curso e isso é para vocês também.

...

PF1: Uma pergunta que eu ia te fazer da prova escrita. A gente ainda não elaborou, vai elaborar essa semana. O que você acha como adequado para fazer a prova escrita para eles, de completar, dissertativa, porque a gente nem teve ideia de como fazer uma prova.

Pesquisadora: É o que eu falei para o pessoal. Quando chega esse momento de avaliação, eles lembram do Celpe-Bras. Aí eles querem aplicar a prova do Celpe-Bras. Se vocês não trabalharam nenhum vídeo do Celpe-Bras, tem da Festa Junina aí que é interessante para eles também /.../ Então, se vocês não trabalharam nenhuma tarefa do Celpe-Bras, não faz sentido vocês quererem aplicar isso na prova. No Básico 1, tem que ser uma prova coerente com o que vocês estão fazendo em sala de aula, os tipos de tarefas que vocês passam para eles /.../

...

Pesquisadora: Acho que vocês podem mesclar as atividades para essa avaliação. Vocês podem montar atividades de preencher, não com frases soltas, num contexto, né, tirar os verbos para eles colocarem no Imperativo.

PF1: Mas, indica que é imperativo? Porque tem gente que é contra colocar o tempo verbal.

Pesquisadora: Isso que eu ia sugerir para vocês. Se possível encontrar um texto num

contexto que você precise orientar essa pessoa para tal coisa, uma situação realmente que tem que usar o imperativo, então, orientar, sugerir, /.../ então ele tem que identificar que se eu estou orientando, dando uma ordem, eu tenho que usar o imperativo.

PF4: Seria bem legal. ...

PF1: Por acaso você tem algum material que ajude explicar o pronome obliquo? A gente tá planejando essa aula e está um pouco difícil.

PF4: A gente achou um pouco descontextualizado, mas mesmo que a gente não passe nessa unidade, a gente vai ter que colocar em outra, porque é muito complicado explicar o pronome obliquo /.../ é muita gramática, é muito pesado.

[Por causa do horário, a pesquisadora explicou que enviaria o material solicitado por e-mail]

## APÊNDICE D – INTERMEDIÁRIO 1

### Aula de 05/05/2015

PF18 inicia a aula retomando a lição de casa da aula passada e explicando o novo tema para a aula.

PF18: Eu trouxe para vocês um vídeo, de um programa daqui do Brasil, se chama Fantástico. Eles têm um quadro que foi uma série, que chama assim "Vai fazer o quê?". Então, eles colocavam várias situações, tinham situações assim de agressão ao idoso, humilhação, coisas assim, polêmicas. Então, eles filmavam, era uma câmara escondida, e dois atores faziam a cena em lugares públicos. Aí, eles analisavam como as pessoas reagiam aquilo, tá? E a gente vai trabalhar isso hoje. Então, quero que vocês prestem bastante atenção, porque não está transcrito desta vez o vídeo. Então, vocês têm que entender, tá? /.../ [PF18 explica sobre a extensão do vídeo e em seguida os alunos assistem ao material].

PF18: Conseguiram entender? [os alunos respondem que sim] É um pouco polêmico né? Quais foram os assuntos tratados no vídeo?

Aluno 1: Maltrato infantil. [PF18 vai escrevendo na lousa as respostas dos alunos]

Aluno 2: A reação das pessoas diante do maltrato infantil.

PF18: Sim, mas já está aqui. /.../ Mas, por que a mãe maltratava a criança?

Aluno 1: Obesidade.

PF18: E qual era a reação das pessoas no vídeo?

Aluno 2: Eles intentavam acalmar a mãe /.../

PF18: Porque ela estava fazendo isso num shopping, num lugar público. Que mais? [os alunos não respondem] Porque as pessoas tinham uma reação incomum .

Aluno 1: Tudo estava assustado.

PF18: Eles estavam inconformados com a situação.

Aluno 2: Aquela primeira senhora estava chocada.

PF18: Chocada, exatamente. Que mais? O que todos falavam que a mãe não podia fazer?

Aluno 2: Traumatizar a filha.

PF18: Quando ela ficava falando, a criança respondia alguma coisa?

Aluno 2: Só chorava.

PF18: Vocês acham que só isso que colaborou para as pessoas ficarem inconformadas com aquela situação? Ou não? Ou tiveram mais coisas que influenciaram?

Aluno 2: Acho que o mesmo jeito de ser uma criança, que não é um adulto que se pode defender, pode tomar conta da situação. É uma criança que é uma pessoa vulnerável. Outro fato que é um tema que é incômodo para a população em geral, que é a obesidade. E como encarar isso assim desse jeito /.../

PF18: Expondo a menina né.

Aluno 2: E falando que ser obeso era ruim, que só sendo magrinho que era lindo, que só a pessoa magrinho pode comer /.../ A maioria das pessoas que estava escutando tinha problema de peso. O músico era mesmo obeso /.../

PF18: Por que aquilo também está atingindo ele né. E vocês viram que várias pessoas ficaram incomodadas com aquela situação. Só que nem todas interviam, nem todas falaram né?

Aluno 1: Lá nos Estados Unidos ninguém vai falar nada, porque todo mundo é tímido, os brasileiros ficam mais rápido de reagir /.../

PF18: Então, se fosse com você, você não reagiria?

Aluno 1: Eu talvez vai falar alguma coisa, mas muita gente /.../ talvez uma pessoa vai falar

Aluno 2: Mas acho que é uma coisa cultural /.../ se vocês fazem, eles acham que é grosseira [é outra aluna dando sua opinião]

Aluno 1: Mas eu gosto desse jeito de interagir.

Aluno 2: Você é mais brasileira [risos]

PF18: Vocês acham que a gente tem o direito de intervir no que está acontecendo entre mãe e filha?

Aluno 1: É mau para criança, é forma de abuso.

PF18: Porque traumatiza. Ela usava palavras que ferem a criança verbalmente, machuca né.

Aluno 2: Ela não estava batendo nela. Ela não batiu na menina?

PF18: Não.

Aluno 2: No batiu em nenhum momento.

PF18: Esse machucar que eu digo é de chatear a pessoa.

Aluno 2: Sim, sim.

PF18: Só que você acha que a gente tem o direito de intervir no que está acontecendo?

Aluno 2: Sim, você tem o direito de intervir, mas não tem direito de machucar a mãe, como fez casi todo mundo, queria falar isso. O único senhor que falou assim tranquilo, senhora, você tá bom? Você fica nervosa, você precisa de alguma coisa? /.../ foi o atendente de câmbio. A

outras pessoas falavam assim, você está louca? Você é ridícula, vou chamar a polícia /.../ Todos eles eram pessoas estudadas, professora, empresários, sei lá. Não sei o que é exatamente um atendente de câmbio. O que é isso?

PF18: É, é (.) a casa que troca moeda. Por exemplo, se você tem real e quer trocar por dólar.

Aluno 2: Tá, é a pessoa que atende aí. Então, eu acho que a única pessoa que fez alguma coisa assim que pode servir a menina, foi ele.

PF18: Entendi. Acalmando a mãe.

Aluno 2: Achei estranho que a maioria das pessoas a reação é violenta. A violência reaciona com mais violência.

PF18: Sim, no caso, violência verbal, porque ninguém relou em ninguém.

Aluno 2: Sim, mas eu tinha vontade de bater na mãe [é a mesma aluna que disse sobre violência gera mais violência] [risos] /.../

PF18: Então, vocês acham que essa coisa de intervir, de falar alto é cultural?

Aluno 3: Sim, acho que é cultural.

PF18: No seu país, as pessoas interviriam ou não?

Aluno 3: Depende da pessoa.

PF18: Mas, isso chocaria as pessoas?

Aluno 3: Sim, obviamente, uma criança não pode ser tratada desse jeito. Isso não faz bem para ela. /.../

PF18: E você, como você acha que as pessoas de seu país reagiriam nessa situação?

Aluno 4: As pessoas respondem muito (...) muito (.) aqui. Meu país muito (.) as pessoas respondem.

PF18: Ah sim, então, se eles vissem alguma coisa errada como a mãe maltratando a filha, então, eles fariam? Do mesmo jeito do vídeo.

Aluno 4: Mais, é (.) mais.

PF18: Mais ainda? Por quê você acha que mais pessoas fariam com ela?

Aluno 4: Porque eu não (...) é (...) shopping (...) não bom [o aluno apresenta muita dificuldade para responder à pergunta]

Aluno 3: Não é bom fazer isso no shopping. [Outro aluno ajuda articulando a frase do aluno indiano]

PF18: E se vocês estivessem nessa situação? O que vocês fariam? [A professora pede para que os alunos escrevam no material entregue] [Enquanto os alunos fazem a atividade solicitada,

a professora explica individualmente para o aluno indiano a tarefa proposta]. [A professora pergunta para cada aluno o que cada um faria e escreve na lousa as respostas]

Aluno 5: Uma pergunta. No português existe a palavra confiança ou segurança?

PF18: Confiança e segurança.

Aluno 5: São diferentes?

PF18: São diferentes. Confiança é de você confiar, de você acreditar em uma pessoa. Segurança pode ser várias coisas. Então, pode ser no sentido de você se sentir protegido, seguro, segurança. Pode ser uma pessoa, um segurança, sim? É (.) por exemplo (.) no banco, pode se chamar de guarda ou de segurança. E pode ser segurança de você (...) é, de se sentir protegido pela pessoa ou (...) é, protegido.

Aluno 5: O que falou lá autoconfiança?

PF18: Ah, autoconfiança, quando a pessoa confia em si próprio. /.../

PF18: Existe esse problema de obesidade infantil no país de vocês? [Os alunos respondem que sim] e é bem discutido isso na mídia? [Os alunos respondem que sim]/.../

Aluno 1: Nós temos muitos programas para discutir a obesidade. É um problema muito grande, todo mundo está tentando de combater. Agora, é difícil porque é um problema tão grande /.../ você tem esse problema e alguns estão melhorando e alguns piorando. /.../ E outro problema em meu país é que todas as coisas que são ruins para saúde, são muito baratas. Mas, para comprar um quilo de maçã é caro. /.../ [Depois de uma longa interação entre os alunos sobre a obesidade nos Estados Unidos, a professora retoma às questões explicitadas na lousa]

PF18: Se eu presenciasse essa cena, o que eu faria? /.../ Qual é o sentido dessa frase no contexto do vídeo?

Aluno 1: Eu não estava lá, mas se eu estivesse lá eu faria isso, mas eu não fiz nada.

PF18: Tá, então, como que chama? Quando isso pode acontecer?

Aluno 1: Condicional.

PF18: É uma condição e uma hipótese. [A professora escreve na lousa]. Pode ser um desejo, não pode? /.../ O que nessa construção apresenta condição? [A professora segue a aula explicando o tempo subjuntivo e os usos no dia a dia]

## APÊNDICE E – REFLEXÃO-SOBRE-A AÇÃO

### A sala de aula da disciplina de *PLE*

No segundo semestre de 2014, a pesquisadora também atuou como estagiária da disciplina optativa de *PLE*, ministrando algumas aulas para os graduandos e professores dos cursos de *PLE*.

**11/09/2014**

A pesquisadora explica que o tema para discussão da aula é o Celpe-Bras, visto que muitos professores informaram que há alunos estrangeiros perguntando a respeito. O início da aula segue dessa maneira:

Pesquisadora: /.../ Vou aproveitar essa aula para gente discutir Celpe-Bras, porque é um assunto que alguns já falaram que tem gente [no caso, alunos estrangeiros] perguntando, tem aluno perguntando. E vocês vão ser questionados, mesmo porque o nosso programa, no planejamento /.../, há o uso de tarefa comunicativa do Celpe-Bras. Só que antes de começar a falar sobre Celpe-Bras, para registrar um pouquinho, eu estou gravando a aula, eu queria que vocês sentassem, os trios (de professores) juntos, não sei se já tá junto /.../ Sentem juntos que eu queria ouvir um pouquinho vocês /.../ todo mundo já teve essa experiência da primeira aula, de conhecer os seus alunos /.../ Vocês foram com uma expectativa, né, agora, vocês já conhecem os seus alunos, eu queria ouvir um pouquinho o que vocês têm a dizer. Quem começa?

PF7: Podemos começar eu e a P13? A gente tá com essa turma então de português nível básico para falantes de outras línguas e eram 13 alunos.

PF13: Eram 16, aí também teve umas coisas burocráticas que a gente precisa conversar, acho que a argentina /.../ tinha comentado que tava inscrita na turma errada, ela foi para falantes de espanhol, e dois italianos também /.../ foram para turma de falantes de espanhol.

PF7: Eles acharam que seriam melhor.

PF13: /.../ tem um aluno que é canadense e quis passar para a turma delas [a pesquisadora confirma a turma em que esse aluno canadense migrou, a saber: falantes de espanhol básico 1]

PF7: E deu certo?

PF1: Então, no início, ele dizia que só falava francês, e depois ele começou a misturar as respostas em francês e inglês /.../. Aí, a gente foi falando só português /.../ eu acho que ele foi ficando um pouco bravo, mas /.../

PF7: Mas, eu acho que é o temperamento dele.

PF4: É, ele tem um temperamento difícil, mas a gente conseguiu /.../ fazer ele participar em alguns momentos, mas em outros ele queria falar só inglês. A gente tentava fazer ele falar em

português, mas às vezes ele perguntava em inglês e a gente respondia em português e fazia ele repetir.

Pesquisadora: Ele tava com vocês e ele quis ir para lá, por quê?

PF7: Porque no início da aula a gente conversou com essa argentina e disse sobre a possibilidade dela ir e ele também quis ir. [risos geral da classe] [Interação entre os alunos]

PF1: /.../ os italianos falam muito bem o português.

Pesquisadora: Esse aluno canadense, uma professora trouxe para conversar, ele já morou no Japão, tem um pouco de conhecimento do japonês, um pouquinho, fala o inglês porque ele ensinava inglês lá, tem conhecimento do francês também. Aí eu falei para ele que podia se inscrever em um e frequentar os outros para ter mais um pouco mais de contato com a língua. Ele quer ter mais contato com a língua, então, deve ser por isso que ele quis sair de lá, porque vocês já foram com bastante inglês, né, na primeira aula.

PF7: Sim.

Pesquisadora: Então, tanto que ele também tá frequentando a aula da outra professora que é Básico 1 falante de espanhol que é de segunda e quarta, e de vocês é de terça e quinta. /.../

PF4: Ele não quer muito falar, pelo que percebi. Ele entende muito o que a gente fala, /.../ [Interação entre os alunos]

Pesquisadora: Quando eu falei para vocês no início do curso, eu já estava prevendo dois Intermediários, pelo tamanho do grupo mesmo e porque havia o pessoal que era do Básico 2, do semestre passado, que foi um Básico 2 complicado, porque o pessoal que chegou estava muito básico. Então, a professora responsável conversou comigo e perguntou o que eu faço? Vamos pegar um pouquinho do programa do Básico 1. Ela pegou bastante coisa do Básico 1 e pouquíssimas coisas do Básico 2. A gente ia mudar o certificado deles e colocar algo assim "Módulo Transitório" para não dar o certificado de Básico 2 e nem fazer com que eles voltassem para o Básico 1, né, mas acabou não dando certo. /.../ Então, o Intermediário 1, eu já estava prevendo que ia dar esse problema, porque está muito desnivelado /.../.

PF10: O paquistanês é um dos casos.

Pesquisadora: Ele passou.

PF10: Mas ele ficou aí nesse mais Básico 1 que 2 né?

Pesquisadora: Exatamente. O que eu estava falando para o pessoal é que vocês têm um programa, né, e o público do Intermediário 1 é justamente mesclar /.../ porque se a gente for dividir, vai ficar assim Intermediário mais forte, Intermediário mais fraco. Não dá para fazer isso.

PF10: Na hora de dividir a turma, nós dividimos os colombianos por número mesmo, porque todos têm bastante facilidade e eram muito, acho que 8, aí ficou 4 pra cada lado, um com dificuldade em uma turma, e um com dificuldade na outra, /.../.

Pesquisadora: E a ideia é, a gente não pode falar muito rápido também /.../ e também não pode falar muito devagar. Eu não posso falar devagar nessa aula do Intermediário 1 porque um ou outro estudante vai ter dificuldade. Infelizmente, eu estava até falando com o coordenador, esse pessoal que passou do Básico 2 para o Intermediário 1 vai ter que estudar muito mesmo para ter o certificado do Intermediário 1, porque são possíveis candidatos para reprovar.

PF18: É que eles [outros alunos na sala] ficam bravos se perguntam.

Pesquisadora: O russo?

PF18: É.

PF10: Mas o russo escreve muito bem.

PF18: Ele escreve hiper bem.

PF10: É impressionante a escrita dele. Eu fiquei de boca aberta, não dá para acreditar. Tanto a escrita, a construção quanto a caligrafia dele /.../.

PF18: Mas hoje na atividade ele teve dificuldade para escrever a redaçãozinha, ele falou que ia fazer na casa dele. Eu tentei ajudar, /.../.

Pesquisadora: Para essas atividades, a gente sempre tem que pensar em elaborar atividade que esses alunos possam experienciar a língua mesmo na sala de aula. Aquelas atividades em dupla, trio, grupo, alguma pequena apresentação pode também durante as aulas, né, eles têm que estar preparados para isso. Nesse caso desse russo, pode ser também timidez dele, né. /.../ À medida que vocês forem percebendo isso durante o curso, conversa com ele, nunca expor na frente de todo mundo, né, sempre conversa com ele no fim da aula, elogia essa parte que ele escreve muito bem, mas que ele precisa produzir em português, ter a produção oral, mesmo porque, se ele for fazer o Celpe-Bras, metade da nota é parte escrita e metade é entrevista /.../.

PF18: Mas, eu acho que ele não está acostumado a ouvir português na sala de aula.

Pesquisadora: Com certeza, fora da sala de aula de português /.../

PF18: Não, não, na aula mesmo de português. Pelo que entendi que ele estava falando. A professora falava com ele só em inglês. /.../ Por isso que ele não tá bom para continuar.

Pesquisadora: Isso foi uma das reclamações da professora, porque ela tinha que puxar muito o inglês no Básico 2. E não tem que puxar tanto, é mais no Básico 1. Mas assim quem pegou o Intermediário 1, vai ser sim um desafio na sala de aula trabalhar com eles. Então, na medida do possível, sempre conversar com esses alunos que é importante entregar tarefas, importante falar em sala de aula. Até então a gente tinha as Práticas Assistidas que eram encontros fora da sala de aula /.../ para o aluno ir lá conversar, mas pouquíssimas pessoas frequentaram.

PF10: Assim, tá bem difícil. O paquistanês tenta fazer a gente falar inglês, ele quer que a gente atenda ele em inglês.

Pesquisadora: A gente vai ter que pensar em estratégias talvez, porque têm outros alunos

que é falante de espanhol que acompanham muito bem.

PF10: Inclusive eles ficam um pouco impacientes assim com o fato de a gente para mais para atender essa dificuldade do paquistanês.

Pesquisadora: O que vocês podem fazer, vocês estão em dupla né, vendo que ele está com dificuldade, um tá falando, o outro professor fica ali ajudando entendeu. Mas, assim, a gente não pode "baixar o nível" para poder acompanhar os alunos. "Baixar o nível" entre aspas. A gente não pode baixar o que a gente preparou do programa, né, por causa desses alunos, porque não vai ser Intermediário 1. Aí eles vão pro Intermediário 2 que é muito mais puxado. A gente não tinha o costume de reprovar o aluno, a gente começou a reprovar. E dá o feedback para ele, porque ele vai ter que correr atrás, bastante. Mas, vai ser um desafio, né.

PF10: Está sendo. [risos]

PF1: Voltar para o nível anterior.

Pesquisadora: Não, então, esse foi um problema do Básico 2, a gente não podia falar assim, olha vocês têm que ir para o Básico 1, mesmo porque a gente não tem aquele teste, né, uma prova para poder orientar.

PF10: Uma pergunta que eu queria fazer, essa turma do Intermediário 1, quais deles passaram pelo Básico 1?

Pesquisadora: Então, alguns que estão no Intermediário 1 foram nossos alunos, têm outros que não fizeram parte, mas quiseram frequentar.

PF10: Aí o aluno pode se inscrever no Intermediário 1, numa boa, entendi.

Pesquisadora: É que a gente não tem prova, né. O que eu tenho feito, bastante estrangeiros têm me procurado para orientação. Aí eu peço uma produção escrita na salinha, faço uma entrevista com eles, aí eu indico /.../ o nível. Mas poucos têm procurado.

PF2: Pesquisadora, não tem como a gente fazer uma prova assim?

Pesquisadora: Eu tenho vontade de aplicar o Celpe-Bras para eles. Não aplicar o Celpe-Bras, mas me basear na entrevista do Celpe-Bras, para ter uma entrevista e ter uma produção escrita. [depois de uma breve interação com os alunos sobre o que poderia ser feito, a pesquisadora segue explicando]. Já teve uma professora que não é da área, foi chamada para dar aula de português num lugar determinado, e veio tirar dúvidas com a gente aqui. E eles já aplicaram esse teste de nivelamento. E eu, nossa, já! Tão rápido assim. Aí fiquei pensando como é feito esse teste de nivelamento? Com base no quê eles vão determinar que esse aluno não é Básico, é Básico 2, que esse aluno é Intermediário ou Intermediário 2? Entendo essa parte de não termos, porque para a gente fazer um teste, a gente tem que ter muito bem estruturado essa base do que é dado em cada nível, o que a gente vai avaliar em cada nível, entendeu, não é fácil, é complicado. Eu também desconfio muito daqueles cursos que já aplicam esses testes e já distribuem os alunos assim. Não é tão fácil. Eu acho que a gente está em processo de conseguir isso, né, a gente tá

elaborando os programas, reformulando várias coisas, e pensando o que seria Intermediário 1. O que vai diferenciar o Intermediário 1 do Intermediário 2, o Avançado 1 para o Avançado 2. Se a gente parar para pensar, o Avançado 2 a gente está conseguindo este semestre abrir. É a primeira vez. A gente ainda não tem a base, a fundamentação para dizer que esse aqui é Avançado 2 e esse aqui é Avançado 1.

PF9: Mas já temos dois alunos!

Pesquisadora: Olha só que progresso! Dois alunos! Então, eu entendo de não ter ainda, para aplicar a gente tem que ter algo muito bem fundamentado, entendeu, para não cair no risco de ser questionado futuramente.

PG20: Talvez, já tenha explicado isso, mas não captei. Qual é a estrutura do curso assim? Por exemplo, Básico 1, em quanto tempo?

Pesquisadora: Seis meses.

PG20: Básico todo?

Pesquisadora: Básico todo.

PG20: O que é o Básico 1 e o que é o Básico 2?

Pesquisadora: O Básico 1 é aquele que não teve estudo com a língua, seja formal, seja em contato. Aquele que não teve. Esse aluno é mais fácil de identificar. Os falantes de outras línguas são muito mais fáceis. O falante de espanhol tem uma certa resistência em querer ir para o Básico 1. Eles já querem ir para o Intermediário

PF18: Porque é parecido né.

Pesquisadora: Aí a gente fala que embora a língua seja parecida, a gente vai trabalhar questões culturais, vai trabalhar questões pontuais de gramática e preparar para o Básico 2. Aí me perguntaram /.../ se eles não poderiam passar do Básico 1 direto para o Intermediário? Aparentemente, poderia passar para o Intermediário, mas o fato do falante de espanhol que a gente tem percebido aqui dos nossos cursos, o perfil desses alunos, é que os falantes de espanhol chegam no Intermediário e no Avançado também, com uma interferência muito forte ainda do espanhol. Então o foco para quem ficou no Básico 2 para falantes de espanhol, o foco é na produção oral. É claro que vocês vão ter momentos de sistematização, trabalhar a parte escrita, mas é focar bastante na compreensão oral e na produção oral. Porque vai ser o momento em que eles têm que ter isso bastante forte para a gente poder tentar fazer com que eles percebam que a produção deles não está tão assim perto do português, que eles estão com forte influência do espanhol. Então, o propósito maior do Básico 2 é trabalhar bastante a compreensão oral e a produção oral. Tanto que no programa tem sugestões de filmes, de atividades para vocês trabalharem isso, né. Para ajudar esse aluno para não chegar no Intermediário com uma forte influência. [explicações sobre outros programas e a falta de um programa para o Avançado]. Realmente, por isso que a gente ainda não tem um teste, porque com base no que a gente vai

estabelecer se ele é Intermediário 1 e 2 se a gente ainda nem tem tão forte isso.

PG20: É. A gente tava querendo fazer um planejamento para o semestre inteiro, mas não tem como, porque é uma coisa que a gente está realmente fazendo agora, construindo.

PF2: A gente constrói assim um por semana.

PG20: Ela está sendo bondosa, a gente se reúne e pergunta: o que a gente vai fazer??!!  
[risos] Pesquisadora: Vocês têm mais alguma coisa para falar?

PF7: Ah, a energia da turma foi muito boa, parece que todos se envolveram com as aulas, as duas primeiras aulas.

PF13: A gente comentou de dividir a turma, como possibilidade, e eles sinalizaram que tá bom assim.

PF7: Eles gostaram.

PF13: Eles gostaram do grupo e tá com uma interação boa mesmo.

Pesquisadora: Mesmo com treze ninguém quer ir para o sábado?

PF13: Não. E hoje, as indianas voltaram comigo no ônibus e elas estavam me falando que elas estavam gostando muito das aulas.

Pesquisadora: Ai que bom! [depois de uma breve explicação da conversa que a professora teve com as alunas indianas no ônibus, o seu companheiro volta a compartilhar a experiência]

PF7: Sobre o uso do inglês, a gente diria que 50 por cento da aula, por enquanto. Percebi que os alunos têm muito intuição para descobrir as regras linguísticas.

PF13: /.../ Já apareceu aquilo que a gente usa e não sabe explicar, eu sou da Índia, eu sou de Cuba, eu sou do Paquistão, né, por que um é do, outro é de, outro é da, e aí a gente ficou assim, né. [explicações gerais sobre um novo curso]

PF13: Ah, outra coisa que a gente não comentou /.../ foi o grupo no facebook. Eles se animaram bastante quando a gente falou de criar o grupo, e aí eu criei hoje, /.../ um já me mandou "professor PF13 obrigado"[risos]

Pesquisadora: Isso é muito bacana abrir, eu tb abri, os professores abrem também /.../ é muito bom porque fica uma extensão de aula, dá um trabalhão para a gente, /.../ mas a gente pode mandar material, eles postam também.

PF14: Então, a gente levou um sustinho também, porque é Básico 2 falante de espanhol e a maioria chegou ao Brasil faz uma semana. Então, têm uns que nem se arriscam em português, então, está muito básico mesmo. Na primeira aula, foi só para se conhecer, mas na segunda aula, a gente ficou, e agora? Como é que a gente faz. Se a gente pega conteúdo de básico 2, de básico 1, porque eles estão muito no comecinho. A maioria acabou de chegar ao Brasil.

Pesquisadora: Você perguntou por que eles não foram para o Básico 1?

PF14: Não. Ainda teve uma que perguntou se vocês verem que a gente está indo bem, será que a gente pode ir para o Intermediário? [risos] [explicações sobre questões operacionais dos cursos como frequência dos alunos, lista de presença, etc, e a pesquisadora retoma a discussão perguntando se alguém mais deseja compartilhar a experiência da primeira semana de aula]

PF10: Eu só preciso conseguir lidar melhor com essa impaciência dos hispanos hablantes. Chegou a me incomodar um pouco uma certa, eu senti um pouco de desdém de uma certa aluna e isso me deixou bastante irritada. Assim, não demonstrei nada, não falei nada.

Pesquisadora: Desdém com você, com os alunos?

PF10: Não, com os outros alunos e até com a atividade que a gente pediu. A gente dividiu eles em duplas, mas ficaram dois colombianos juntos porque eles são a maioria, e ela não quis fazer a atividade porque ah eu sou colombiana e já sei, não tem curiosidade de conversar com o colega. Aí ela não fez. Aí eu não soube nem reagir no momento, eu ignorei o que ela fez, eu perguntei "o que vocês discutiram?" Como se nada tivesse acontecido. Aí ela inventou as resposta e o menino olhou para ela com cara "o que você tá falando", sabe, na cara dura.

PF18: Engraçado que eles entendem, mas eles não falam. Eles não estão tão bem assim para agirem com desdém.

Pesquisadora: O falante de espanhol né?

PF18: Sim, nossa, é uma "mistureba". Igual quem é do português acha que não precisa do espanhol. [interação geral com a sala]

Pesquisadora: E vocês do Avançado, vocês estão com quantos alunos?

PF9: Então, nós esperávamos dois alunos /.../ chegaram três. A aluna trouxe seu namorado. /.../ Eles são colombianos, os três. A gente estava a princípio com esse medo que você falou, eles estão no Avançado, acham que sabem falar português, mas vão falar tudo espanhol. Mas, a expectativa foi ao contrário assim, falam muito bem o português. [interação sobre outros assuntos como processo de inscrição]. Eles falam bem, assim como os meninos, a gente também está sem planejamento /.../, a gente está indo aos poucos. Eles tinham um pouco de dificuldade em relação à cultura mesmo, onde se fala português, e a gente começou com isso mesmo. /.../ Trabalhamos com variação linguística /.../.

PF19: Nós pedimos para que eles escrevessem.

PF9: O que eles desejariam aprender no curso.

PF19: As duas disseram as questões gramaticais. /.../ As duas escrevem bem. [interação geral com a sala sobre questão de inscrição nos cursos]

PF17: /.../ A primeira aula foi muito inglês, daí eu assustei, mas tudo bem. Hoje na segunda aula, não sei se eu errei, mas eu falei tudo em português, devagar, fazia mímica, desenhava, aí o Professor traduzia o que eu falava em inglês, e eu estou confusa, porque não sei

se é assim mesmo, tem que traduzir. Porque aí eu percebi que o menino do Paquistão /.../ não gostou muito de mim, porque [risos] o Professor é amigo deles, então, eles sempre conversam em inglês e eu não né. Aí, ele falou que tava com dificuldade no exercício, e eu fui ajudar, só que ele pensou que eu fosse igual ao Professor que fosse traduzir para ele e eu não traduzi, eu expliquei em português. Aí, eu falei assim, tudo bem? Entendeu? Aí ele sim. Ele e o indiano fazem isso. Eu pergunto se eles entenderam, eles dizem que sim. Aí, eu viro as costas, eles chamam o Professor para ele falar em inglês. Aí, eles não estão gostando muito de mim. /.../ O aluno indiano me olha meio estranho, eu não sei. [alguns alunos comentam sobre machismo e em seguida ela responde] É, eu pensei no machismo mesmo. [um dos alunos fala: "e ela é novinha"].

Pesquisadora: Essa primeira semana é um pouco complicada, justamente por isso, porque a gente está conhecendo nossos alunos. Por isso que eu falei que ia fazer essa pergunta para vocês, quem são os alunos de vocês. É muito importante saber, tanto que naquela lista de presença de aluno, não estão só o nome, o email, tem algumas informações justamente para ajudar vocês a conhecer mais esses alunos. Essa primeira semana é isso. No Básico 2 não é para falar tanto inglês assim. O Básico 1 a gente até entende, mas o Básico 2 tem que ter um apoio em inglês, mas tem que ser uma aula de português.

PF17: Então, e como eu sou nova, e cheguei lá e vi eles conversando em inglês, até pensei em estudar inglês para dar aula para eles, mas acho que não é bem assim.

Pesquisadora: Se a gente for pensar em aquisição e aprendizagem, nessa aula, o que vai ser relevante para aquisição dele no português se ele só tem produção em inglês? Se eu só falo e explico em inglês, qual vai ser a experiência dele na língua portuguesa? Vai ser relevante para o aprendizado dele eu falar inglês para explicar alguma coisa que ele não entendeu, mas se eu ficar fazendo isso, não vai ser relevante para aquisição.

PF17: Mas, é difícil o contato, porque enquanto eu to falando português, devagarzinho, /.../ Porque o colombiano é um nível bem mais avançado. Agora o que me incomodou foi que o colombiano disse que ele não fala inglês e agora ele está se esforçando para falar inglês para explicar para os meninos [risos]. [embora esse curso seja para falante de outras línguas, o aluno falante de espanhol decidiu ficar nessa turma].

Pesquisadora: Não, não pode. Então, a gente precisa conversar com vocês dois. Não pode ficar só com o inglês, porque a tendência do aluno é se acomodar.

PF18: E quando chegar no Intermediário não vai acompanhar.

PF17: Quando eu vi o colombiano falando inglês, eu fiquei meu Deus, porque ele falou que não fala inglês e de repente se esforçando para explicar para o indiano.

PF10: Mas hoje aconteceu isso na minha sala mesmo. Vários soprando coisas em inglês, porque a gente repreende eles, não só português. Teve uma situação lá "perigo", "perigoso", o aluno não entendia de nenhuma maneira, até o escocês tentou explicar para ele em português, tadinho, o escocês falava: "correr em São Paulo, o carro bate, é perigoso"[risos]. Ele continuou

sem entender até a gente ceder e falar a palavra em inglês para ele.

Pesquisadora: Mas a princípio não é para traduzir ao pé da letra.

PF17: Só se for em último caso, assim, que você usa o inglês é isso? Pesquisadora: Isso. [a interação prosseguiu com breve relatos do uso do inglês]

PF1: A gente tá com o Básico 1 para falantes de espanhol /.../tá legal, bem legal mesmo. Os italianos falam muito bem. [nesse curso também esses alunos italianos decidiram ficar].

PF4: É que foi uma surpresa né, a gente tava esperando encontrar alunos hispano-hablantes, e de repente hoje esse aluno apareceu [falante de língua francesa com conhecimento da língua inglesa]. /.../ Os alunos são muito aplicados /.../ eu to apaixonada pela turma porque eles são muito fofos assim, eles participam /.../. O único problema mesmo foi mais com esse aluno [falante de língua francesa], ele esperava encontrar um pouco mais de explicação em inglês e eu não vou falar em outra língua, se eles não entendem, lógico eu vou puxar outra língua.

PF7: Ele não falava inglês, falava só português. Quando eu ia me dirigir a ele em inglês, ele cortava e falava "fale em português". [outros professores em formação ficam surpresos]

PF4: Assim, ele não foi grosso, ele não foi bravo, mas ele tem uma cara tipo, uma cara de quem está te avaliando.

Pesquisadora: se eu não me engano, ele é professor.

PF4: De universidade.

PF1: Ele é da área de educação. [a interação sobre esse aluno ainda continuou por um curto tempo]

Pesquisadora: Por isso que o Coordenador falou que o nosso público é sofisticado.

PG20: Exigente.

Pesquisadora: Por isso que a nossa postura tem que ser diferente, vocês estão atuando profissionalmente para um público sofisticado. Preparar bem a aula, conduzir bem a aula, saber muito bem o que você está fazendo ali. Por isso que eu falei da importância de vocês estruturarem em apostilas /.../ do que ficar dando folhas soltas. Vocês vão ser questionados em relação a isso. A pergunta que eu ia fazer é quem são seus alunos? Cada um tem que saber nessa primeira semana quem são meus alunos. Por quê? Porque já teve caso de um professor não ter feito essa avaliação, esse diagnóstico e só foi oral e ela acabou esquecendo. /.../ Ela viu que o que ela preparava não motivava os alunos a conversar. Aí eu falei para ela passar novamente para saber o que eles querem, aí ela viu que eles gostam muito mais de política. E como foi um período de greve, de manifestação, aí eles começaram a falar. Tudo porque ela não tinha feito esse diagnóstico, esse primeiro contato, então, ela não sabia quem é esse aluno. O que eles gostam, o que eles estão fazendo aqui, qual interesse, quais as dificuldades deles. Essa primeira semana é importante por isso. To tomando bastante tempo da aula para falar sobre isso, mas é importante a gente

compartilhar. Aí eu vou correr para o Celpe-Bras. [a pesquisadora começa a explicação estrutural do Celpe-Bras, já que algumas tarefas comunicativas desse exame compõem parte do programa dos cursos]

## **APÊNDICE F – RELATÓRIOS DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO**

Esclarecemos que EPECOPS é o nome informalmente usado entre os alunos dessa disciplina e os trechos em itálicos indicam alteração para preservar a identidade dos participantes e o nome da instituição, o local de coleta de dados.

### F.0.1 Excertos de Relatórios dos professores em formação

#### **PF1 – Básico 1 para Falantes de Espanhol**

Para mim, a experiência foi muito gratificante em muitos aspectos. Primeiro claro, pelo contato com diferentes culturas, que não se mostraram tão distantes assim. Pelo contato com os relatos de um estrangeiro no Brasil e quais suas dificuldades e reflexões ao estar em um país tão grande, cheio de defeitos que para nós brasileiros são as primeiras coisas a se reparar e mais importante, às coisas boas que nosso país proporciona e que nós não reparamos, por estarmos tão acomodados que não conhecemos a própria cultura que difere de região para região, de cidade para cidade e de pessoa para pessoa.

Também, a elaboração de materiais que me lembrou da responsabilidade de ser uma docente, pois estes podem ser a nossa escolha, e isso requer cuidado e atenção, tanto para qualidade quanto para as necessidades cabíveis a ele. Creio que esta é uma parte deixada de lado no curso de licenciatura – apesar da nomenclatura do mesmo – e não recebe toda atenção que deveria.

E mais importante, o contraste de ensino de português como língua materna e como língua estrangeira. Isso implica em um pensamento que carrego comigo sempre, de que não basta saber algo, tem que saber ensinar este algo, ou seja, um falante de português pura e simplesmente, não conseguiria ensinar para um estrangeiro, uma vez que isso necessita de muita preparação e dedicação sobre a abordagem que se utilizará e como isso implicará na aprendizagem do aluno.

Acredito que esta disciplina deveria ser obrigatória para os alunos do curso de Letras, uma vez que a mesma pode abrir portas para uma área que só tende a crescer e evoluir, e agradeço pela oportunidade maravilhosa que me inspirou em futuros projetos.

#### **PF4 - Básico 1 para Falantes de Espanhol**

Acredito que essa foi uma das melhores experiências para a minha vida docente, nela realmente pude aprender ensinando, pois o convívio com as diferentes culturas em um mesmo ambiente me proporcionou diversas reflexões e aprendizagens ao longo deste semestre, em que comecei a perceber coisas que antes não percebia.

Um aspecto que foi muito marcante, é a passagem para o outro lado, porque até então eu só possuía a visão de uma aluna de língua estrangeira, em cursos no meu país, e quando passei a ser ministrante de um curso, em que a minha língua nativa era o alvo para outras pessoas, de outros países, comecei a ver de outra maneira a minha própria língua, percebendo suas qualidades e a sua importância.

Como futura professora de Português penso que a matéria de “Ensino de português para estrangeiro” é fundamental para os alunos de licenciatura em Letras, pois esta proporciona ao estudante um contato diferente com a língua portuguesa, e faz com que nós, percebamos elementos que não poderíamos perceber sem a visão do externo, sem a visão dos estrangeiros. No início houve um receio de minha parte, quanto a elaboração dos materiais e as exposições das aulas, pois a preparação destas não seria nada parecido a maneira de apresentar uma aula de português para um nativo.

Juntamente a PF1, buscamos as melhores maneiras de podermos passar aos alunos o que era necessário, levando sempre em consideração a comunicação e a interação, pois para o cotidiano deles essas seriam de extrema importância.

Tenho muito a agradecer a oportunidade que tive de poder fazer parte dos EPECOPS da Universidade, sendo que matéria de “Ensino de Português para Estrangeiros”, foi uma das melhores experiências que tive em toda a minha graduação, pretendo continuar no projeto e me aprofundar na área.

### **PF6 – Básico 1 para falantes de outras línguas**

Ao ser um EPECOP “temporada 2014” que descobri o quão desenvolvido está o ensino de PLE. Vi que é uma atividade muito rentável em outros países.

Acredito que esta experiência única serviu para eu provar para mim mesmo o quanto devemos nos especializar para dar uma aula de LE. Se eu precisasse desenvolver uma aula de inglês, não teria todo este “trabalho”, e acredito que ela não ficaria tão boa quanto poderia ser.

Fico muito feliz de dar meus primeiros passos no desenvolvimento de minha competência aplicada. Foi a matéria EPECOP que me permitiu ter “um conjunto de conhecimentos/concepções e a capacidade de ação e atitudes de um professor reflexivo”.

Estes são apenas os primeiros passos de um quase graduado em Letras em um longo caminho que com muita humildade sei que tenho que percorrer. Quem sabe um dia não faço mestrado em Linguística Aplicada?

### **PF7 - Básico 1 para falantes de outras línguas**

Me inscrevi na disciplina EPECOP porque tinha muito interesse em conhecer o ensino de PLE como área profissional, já sabendo de sua atual relevância no contexto socioeconômico mundial de atualmente. Confesso que, a princípio, a quantidade de trabalho e diferentes habilidades que eu necessitaria desenvolver ao longo do semestre me deixaram receoso, mas tudo

foi compensado logo no primeiro contato com os alunos estrangeiros, que nos acolheram com muita simpatia e respeito. Cada minuto usado para pesquisar conteúdos, conceber estratégias e elaborar as aulas seguintes de forma coerente era compensado no momento da aula em si. As reuniões noturnas também foram muito importantes para unir reflexão teórica à prática de ensino/aprendizagem. Sem dúvida, o ensino de PLE será um caminho que continuarei trilhando.

Quanto a minha colega PF13, destaco que pudemos cooperar muito bem ao longo do semestre e formou-se entre nós uma dinâmica de complementaridade. Por exemplo, sua habilidade de conceber e adaptar o material didático de maneira lógica e coerente era muito mais prática e rápida que a minha, e sem dúvida aprendi muito com ela. Também menciono sua dedicação em ser sempre pontual com as aulas e a correção de exercícios.

### **PF9 – Avançado 1**

Trabalhar com o português, minha língua materna, como língua estrangeira, foi realmente uma experiência única. O imaginário que tinha em relação a se trabalhar o português como língua estrangeira era o de que não saberia o que fazer na hora em surgissem dúvidas inquietantes a respeito de determinado aspecto linguístico da nossa língua. Por isso, durante a graduação, sempre trabalhei com o ensino de língua estrangeira, acreditando ter um domínio maior dos métodos para trabalhar com uma língua segunda. Porém, ao cursar a disciplina de português para estrangeiros, pude notar tanto pelas aulas teóricas quanto pelas aulas práticas que, a língua pela qual nos formamos enquanto sujeitos sociais, a língua tida como espaço por onde caminhamos com maior facilidade é a nossa língua materna e, nesse sentido, me tornei mais confiante ao transmitir o conhecimento linguístico –e não só –que tinha sobre o português.

Além disso, na prática em sala de aula, ademais de conteúdos linguísticos, outro trabalho se revelava ao longo das aulas, tínhamos o compromisso de apresentar aos alunos nosso país, cuja língua lhes era segunda. Nesse sentido, além de português, ensinamo-lhes questões relacionadas a nossa cultura e a nossa sociedade. O ambiente de sala de aula, em muitos momentos, se convertia em um espaço de trocas constantes de informações e de conhecimentos de mundo. Acredito que esta disciplina me ajudou muito, sobretudo, em relação a minha formação enquanto futuro professor.

### **PF10 – Intermediário 1**

Em suma, agradeço imensamente ao Professor da disciplina, por ter trazido à Universidade esse espetáculo de curso. Essa foi a oportunidade em que descobri o que quero seguir em minha carreira como professora. Aprendi muito com a disciplina, com a experiência e com os meus alunos: todas as aulas aconteciam trocas culturais que foram muito significativas para mim. Além da vontade de ensinar minha língua materna de maneira distinta do ensino regular, acredito que só tendo a melhorar como professora e a oferecer cada vez mais conteúdos linguísticos e culturais aos meus alunos.

No próximo semestre pretendo continuar no Programa, e seguir assim até o final da

graduação e, quem sabe, enfrentar a pós-graduação nesta área.

Quanto aos desafios, eles servem para o amadurecimento como pessoa e profissional. Acredito que eles sempre estarão a postos em muitas situações da minha vida, então, o que me resta fazer é enfrenta-los sempre com força e determinação.

### **PF13 - Básico 1 para falantes de outras línguas**

Durante toda a graduação tive vontade de conhecer a área de Português Língua Estrangeira, porém, o tempo passou e, como atuei em vários outros projetos, acabei não me inscrevendo nesta disciplina receando não conseguir me dedicar tanto quanto deveria e, mais que isso, gostaria. No entanto, nada tirava de minha cabeça que eu precisava vivenciar o ensino de PLE, de modo que, agora no Mestrado, pedi ao professor responsável da disciplina para cursar a disciplina como ouvinte, podendo, assim, finalmente conhecer essa área encantadora.

Quando vi que ministraria as aulas em uma turma de Básico 1 falantes de outras línguas fiquei preocupada, pois sou travada em relação à língua inglesa, porém, sabendo que precisava superar este meu ‘bloqueio’, encarei o desafio. Confesso que não me sentia segura para dar explicações a todos os alunos, de modo que a presença de meu colega, PF7, em sala de aula foi fundamental, mas acredito que consegui atendê-los bem individualmente, tirando dúvidas indo até suas carteiras, por exemplo. Além disso, à medida que o PF7 explicava os conteúdos aos alunos, eu me dedicava a realizar anotações na lousa tendo em vista as dificuldades que tenho no que se refere ao inglês, o que acredito ter sido produtivo uma vez que houve alunos que, no ônibus a caminho de volta para casa, me disseram que eu colocava notas importantes na lousa.

É importante ressaltar que tanto o carinho com que fomos recebidos pelos alunos, quanto a parceria com o PF7, com quem pude aprimorar meu inglês bem como a prática de ensino de uma língua estrangeira, foram essenciais para que este semestre desse certo. Conforme disse anteriormente, ele foi o grande responsável por conduzir as aulas e, com seu jeito divertido de ser, encantou aos alunos tornando nossas aulas muito mais agradáveis.

Acredito que o fato de os alunos terem nos perguntado diversas vezes se nós continuaríamos dando aula no próximo ano e se continuaremos sendo seus professores nos provam que nosso esforço para desempenhar um bom trabalho foi válido e significativo tanto para nós quanto para os estudantes. Tamanha foi a satisfação que senti ao atuar no ensino de PLE, que modifiquei o meu projeto de Mestrado de modo que passarei a analisar alguns livros didáticos desta área a fim de pensar, futuramente, no ensino de PLE a distância – modalidade de ensino com a qual trabalhei ao final da graduação.

### **PF14 – Básico 2 para Falantes de Espanhol**

O curso foi bastante enriquecedor para a minha formação, trouxe experiências inesperadas e, sem dúvida, muito importantes para o meu futuro profissional. A experiência de ensinar língua materna para um estrangeiro é completamente diferente da experiência de ensinar língua estrangeira para um brasileiro ou língua materna para um brasileiro. Há um processo de descon-

trução e desnaturalização de certos processos da língua materna que por estarem automatizados nunca antes haviam sido fonte de reflexão. Isso contribui não somente para a minha evolução como professor de PLE, mas também como professor de português língua materna e espanhol como língua estrangeira. [...]

A experiência do curso de Português para Estrangeiros: contextos e práticas foi muito enriquecedora para a minha formação profissional. Através da minha experiência e dos relatos dos meus colegas, pude perceber que certas “crenças” foram desconstruídas. Seja por parte dos alunos falantes de espanhol que “descobriram” que o português e o espanhol não são línguas tão semelhantes ou, no nosso caso, como professores de PLE iniciantes que não sabemos tudo sobre a nossa língua materna e muitas vezes refletimos sobre processos inconscientes na hora que surge uma questão de um aluno estrangeiro.

Foi uma experiência desafiadora, como nos momentos em que tivemos que buscar orientações, leituras e decidir por exemplo o papel que a gramática teria no nosso curso.

Além disso, pudemos ter ao longo do curso uma visão panorâmica sobre a área de Português como Língua Estrangeira no Brasil. Conhecemos as avaliações do CELPE-Bras, possibilidades profissionais, formas de pesquisas, teorias, apresentamos nosso trabalho no V CARPE, entre outras vivências.

Diante de todos estes fatos só posso concluir que o curso só teve a acrescentar na minha formação pessoal e profissional, todos os desafios foram mais que positivos.

### **PF15 - Básico 2 para Falantes de Espanhol**

[...] A experiência prática como professora de português como língua estrangeira, foi uma experiência extremamente inovadora e diferente de todas as que já havia tido anteriormente. Trabalho há aproximadamente seis anos com o ensino de espanhol como língua estrangeira, e já possuo uma certa experiência na área. Porém, ao deparar-me com uma sala cheia de estrangeiros, com a expectativa de aprender essa língua, que por sinal é minha língua materna, tive um certo receio, o que posso mencionar até mesmo como medo.

A princípio pensava que seria extremamente fácil esse tipo de atuação, mas na primeira aula já pude dar-me conta de que não seria assim tão fácil. Pensar a língua materna como o “de fora”, o “estrangeiro”, o “diferente” causa de certa forma um choque no início. Muitas foram as situações nas quais ao sermos questionados sobre o significado de alguma palavra, ou seu uso etc, não soubemos responder. Muitas foram as situações em que tivemos que parar e refletir a língua materna como nunca feito anteriormente. E só a partir daí foi possível pensar a língua portuguesa como uma língua estrangeira.

[...]

Trabalhar com o ensino de língua portuguesa como língua estrangeira, foi extremamente novo, curioso, interessante e engrandecedor para mim. Como já possuía experiência com o ensino

de línguas estrangeiras, achei que seria parecido, mas não. Trabalhar a língua materna, como estrangeira, é extremamente diferente do que trabalhar qualquer outra língua, que seja estrangeira para si. Nos encontramos em situações as vezes, que exige um conhecimento muito maior da língua materna, como acontece com estruturas gramaticais que não somos acostumados a usar muito, por exemplo. Há muitos problemas com o léxico também. Nos encontramos em muitas situações nas quais não podíamos simplesmente diferenciar uma palavra da outra, justamente pela falta de uso na língua, ou pelo uso inconsciente.

Esta experiência foi de extrema importância para minha carreira profissional, e para minha vida pessoal também, visto que, me proporcionou pensar minha língua portuguesa por um outro viés, e ter uma outra reflexão sobre a mesma. Me sinto muito mais preparada como professora a partir do término desta experiência, além de que, muito mais confiante para desenvolver-me na minha língua materna.

### **PF17 – Básico 2 para Falantes de outras línguas**

Quando comecei a ministrar as aulas neste semestre imaginava que os alunos por estarem no Brasil, tinham contato direto com a língua portuguesa, e já me surpreendi logo na primeira aula, quando pude notar que dois alunos só falavam português na aula, e falavam muito pouco, pois quase não tinham contato com essa língua. O maior desafio foi conciliar esses dois alunos com os outros dois alunos que tinham muita facilidade com a língua portuguesa. Tivemos que saber lidar com essa situação, pois não podíamos prejudicar nenhum dos alunos.

O outro maior desafio e foi lidar com as diferentes culturas presentes nessa turma, pois eram pessoas de países que eu conhecia muito pouco, com exceção da Colômbia.

Mas também esses dois pontos se transformaram em algo que engrandeceu e favoreceu as aulas, fiz com que algo que me assustava no início do semestre, se tornasse algo para enriquecer as aulas.

Foi a minha primeira vez ministrando aulas de Português para estrangeiros, e vejo essa é uma experiência muito engrandecedora para quem cursa Licenciatura em Letras, pois você passa a entender melhor sua língua, e o maior desafio é você conseguir ensinar sua língua materna, conseguir enxergar como essa língua funciona para um estrangeiro e qual a melhor maneira de tornar esse aprendizado significativo para seus alunos.

### **PF18 – Intermediário 1**

O curso de Letras da Universidade, a cada ano, através do Professor responsável, proporciona aos alunos ganhos incríveis, pessoais e profissionais, com a disciplina Ensino de Português para estrangeiros, pois o contato com estrangeiros interessados em aprender a Língua Portuguesa é algo diferente e inusitado que, particularmente, nunca pensei que viveria esta experiência. Ensinar a Língua Portuguesa como língua estrangeira é um desafio, e a partir desta disciplina conseguimos apoio teórico e prático para que fosse possível desenvolver um excelente trabalho aos interessados em aprender nossa língua. A partir disso, entendo que minha experiência foi

como um intercâmbio, sem sair da minha própria cidade, uma troca de saberes entre as diferentes culturas e línguas. O ensino e aprendizado ocorreu por ambas as partes dos professores, o colega foi meu parceiro, e os alunos contribuíram muito, visto que o professor não é o responsável somente por transmitir o conhecimento, mas também por construí-lo junto com o próprio aluno. [...]

Cursar a disciplina Português para Estrangeiros, com certeza, mudou minha visão para minha própria língua, me ajudou a ver com outros olhos aspectos que jamais notaria, se não fosse a disciplina, pois os estrangeiros observam a nossa língua de uma maneira completamente diferente. Lidar com outras culturas e ideologias me proporcionou um olhar mais abrangente sobre o ensino e aprendizagem da língua, e até sobre outras línguas. Que experiência incrível, além de trabalhar com a própria língua, ter a oportunidade de conhecê-la de uma maneira diferente, tive a oportunidade de ter alunos dedicados, interessados e que respondiam muito bem as atividades.

Além de professores e alunos, nos tornamos amigos, a sala de aula era um local muito além de aprendizado gramatical, pois discutíamos acerca de diversos temas polêmicos que ocorreram esse período. Notei o interesse dele em ouvir-nos a respeito das eleições, corrupção, MPB e eventos brasileiros que seriam importantes eles comparecerem.

Trabalhar com o colega foi maravilhoso, pois ele já tinha experiência no ensino de Português para Estrangeiros e isso possibilitou o cronograma e como seguir com os alunos. Tenho experiência no ensino de Espanhol, pois estou no projeto Espanhol na Universidade desde o segundo semestre de 2014, o ensino é completamente diferente. Além de ser diferente o ensino é desafiador o perfil dos alunos, pois envolve cultura e religião diferente da nossa, por isso que temos que manter uma postura diferenciada.

Passamos por uma situação muito difícil, nunca havia passado pela situação de comunicar ao aluno que ele não conseguiu ser aprovado no curso, foi uma experiência difícil, pois envolve sentimentalismo e medo de agir indevidamente. Consultamos o par mais experiente e assim soubemos como reagir diante destas circunstâncias e conseguimos lidar profissionalmente.

Por fim, foi uma experiência incrível que irei levar para meu intercâmbio de férias e espero melhorar meu desempenho a cada aula. Espero que eu consiga seguir no projeto semestre que vem em sala de aula ou práticas assistidas, pois foi um projeto em que me identifiquei e pretendo prosseguir.

### **PF19 – Avançado 1**

Posso afirmar que para mim, foi uma experiência maravilhosa e gratificante como pessoa, como aluna e principalmente como professora. Realmente foi uma troca cultural, e o interessante é que passamos a ver a nossa língua a partir da perspectiva do estrangeiro, detalhes antes não pensados e explicações a ser dadas a estes alunos, sobre aspectos tão comuns para nós que crescemos falando essa língua, que somos pegos de surpresa para dar uma resposta com sentido.

Foi um desafio prazeroso, que veio a contribuir em minha formação, não apenas pensando no trabalho com estrangeiros, mas com a língua espanhola e também no ensino da língua materna para alunos brasileiros. Só tenho a agradecer a oportunidade oferecida a mim e aos outros, esta que espero ainda utilizar e muito pelo mundo afora.

## APÊNDICE G – AVALIAÇÃO DOS CURSOS – 2015/01

Quadro 36 – Questionário para os alunos estrangeiros -Parte 1

Aluno	1. Seus interesses e suas necessidades com relação ao seu aprendizado foram atendidos? (questão estrutural com 3 alternativas)	2. Você teve dificuldade durante as aulas em aprender o português? Quais?
1	(x) Sim, satisfatoriamente	Eu acho que é normal que ter dificuldades durante aprende uma língua. Eu tinha dificuldades para pronunciar as palavras e entender vídeos do youtube quando a gente falou muito rápido.
2	(x) Sim, satisfatoriamente	Uma vez, quando fizemos os pronomes. Quais utilizo em cada momento segun registro.
3	(x) Sim, satisfatoriamente	Compreensão auditiva.
4	(x) Sim, satisfatoriamente	Conjugação verbal, variação de gênero
5	(x) Sim, satisfatoriamente	Conjugação, variação de gênero.
6	(x) Sim, satisfatoriamente	Sim, pronúncia.
7	(x) Sim, satisfatoriamente	Não teve, as aulas são muito bom.
8	(x) Sim, satisfatoriamente	Sim, porque eu não falava bom portuguese.
9	(x) Parcialmente	Não.
	Justificativa: Acho que teria que ter um exame de nível antes de começar o curso.	
10	(x) Parcialmente Justificativa: Gostaria de conhecer mais com relação ao perguntas/dúvidas/coisas cotidianas. Gostaria de apresentar sobre meu trabalho, também.	Dificuldade principal ainda esteve de compreender.

Continua na página seguinte.

11	(x) Sim, satisfatoriamente	Não teve
12	(x) Sim, satisfatoriamente	A maior dificuldade foi que as aulas de mestrado precisavam que eu aprendiera o idioma muito mais rápido.
13	(x) Sim, satisfatoriamente	As vezes foi difícil de aprender vocabulário novo durante a aula porque não falava a palavra (incompreensível)
14	(x) Sim, satisfatoriamente	Não tive dificuldade, as aulas foram bem explicadas. Acho que a dificuldade é a frequência do curso, se forem mais horas seria muito melhor.
15	(x) Sim, satisfatoriamente	Acho que um pouco, porque misturo o idioma inglês com português.
16	(x) Sim, satisfatoriamente	Não, foi fácil compreender e aprender a linguagem porque o português é muito próximo ao espanhol.
17	(x) Sim, satisfatoriamente	Eu não tive problema, foi ótimo.
	Quando eu cheguei ao Brasil não conseguia entender nem falar seu idioma nativo, agora eu começo a entender e fazer-me entender, para mim isso é um avanço.	
18	(x) Sim, satisfatoriamente	Tuve algunas dificultades como las conjugaciones de los verbos y los pronombres.
19	(x) Sim, satisfatoriamente	Não tive dificuldades
20	(x) Sim, satisfatoriamente	Não

Continua na página seguinte.

21	(x) Parcialmente	Não
	Eu gostaria que o curso oferecer mais estrutura gramatical do português. Além disso, dicas para melhorar a pronuncia.	
22	(x) Sim, satisfatoriamente	Eu tenho dificuldade com as contaminações da minha língua materna, na fala principalmente.
23	(x) Sim, satisfatoriamente	Eu acho que minha maior dificuldade é a interferença da língua materna. Continuo utilizando muito o espanhol.
24	(x) Sim, satisfatoriamente	Minha maior dificuldade foi com a escrita e algumas palavras que ainda não consigo pronunciar correctamente.
25	(x) Sim, satisfatoriamente	Não, a professora fala muito bem, muito claro e sempre explica o significado das expressões que a gente não entende, para ficar mais claro tudo.
26	(x) Parcialmente	Não, acho que se poderia trabalhar mais conteúdo ainda nesse curso.
	Gostaria de ter um pouco mais de conteúdo de gramática, mas fico satisfeita com a orientação do curso à escrita científica.	
27	(x) Sim, satisfatoriamente	Não tenho
	A gramática do português é usado mais correto.	
28	(x) Sim, satisfatoriamente	Não.

Próprio autor

Quadro 37 – Questionário para os alunos estrangeiros - Parte 2

Aluno	3. Na sala de aula, que aspectos dificultaram sua aprendizagem? (questão estrutural com 7 alternativas)	6. Indique aspectos positivos e negativos do curso de português.
1	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português.	Foi uma experiência legal fazer parte deste curso pequeno. Só com duas estudantes você pode melhorar mais rápido e dar atenção a problemas com a gramática e pronúncia. O aprender foi muito amigável e solícito. Nós usamos médias diferentes (textos, música, vídeo) e falamos sobre cultura brasileira. Gostei muito deste curso.
	Acréscimo do aluno: “mas, é um bom desafio”.	
2	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português.	+ Pocos alunos
		+ Aulas interessantes e com temas personalizados
		- Não durou muito, corto duração.
3	Não assinalou nenhuma alternativa	Positivos: professor, conteúdo, colegas de classe, matéria.
		Negativos: hora do curso – almoço.
4	Não assinalou nenhuma alternativa	Positivos: Professor, material, conteúdo, colegas de classe.
		Negativos: hora do curso.
		Obs: Era no almoço.
5	Não assinalou nenhuma alternativa.	Positivos: Professor, matéria, hora.
		Sugestão do aluno: aumentar a duração do curso.
6	Não assinalou nenhuma alternativa.	Positivos: professor, matéria.
		Negativos: Hora do curso (almoço)
7	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português.	Adorei os professores, elas fazem uma aula muito legal, e no mesmo tempo a gente aprende muito. Gostaria mais conteúdo de gramática.
		Sugestão: Gostaria mais conteúdo do historia do Brasil, um pouco mais sobre gramática.

Continua na página seguinte.

8	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	Curso de português e bom oportunidade para aprender de português. Aqui encontrar da pessoas da diferente pais quem não soube português mas depois todos falando português.
9	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	Foram sobretudo positivos. As pessoas que conheci, professores e alunos e o grupo que se formou.
10	Não assinalou nenhuma alternativa.	Positivos: conhecimento da gramática, tópicos interessantes, oportunidades de comunicar fora da sala de aula.
		Negativos: mais tópicos cotidianos estão necessários.
11	Não assinalou nenhuma alternativa.	O material foi bom, aprendimos a escrever diferentes tipos de texto, a escutar e interpretar. Eu considero que o curso teve só aspectos positivos.
12	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	Que as professoras ajudaram muito utilizando elementos para o ensino, como assistir vídeos, músicas, filmes.
		O negativo é que os alunos com níveis variados de conhecimento.
13	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	Foi muito divertido sempre!
	(x) interesses e necessidades variados dos alunos	As vezes, acho que nós passamos rápido com o material.
14	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	Interação constante com o idioma, aulas programadas.
		Seria bom trabalhar com algún texto guia.
		Sugestão: fazer uma prova para ver o nível de português de cada pessoa.
15	( x ) material	Acho que preciso mais de gramática e exercicios de escritura.
16	(x) alunos de diferentes nacionalidades	Positivos: A estrutura gramatical, os tempos verbais
		Negativos: Principalmente, os alunos de língua inglesa. Para eles é muito difícil entender, então, muitas vezes as aulas ficam sem progresso.

Continua na página seguinte.

17	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	Positivo: se aprende muito, também se conhece muita gente. À parte da língua ou idioma, também se aprende a cultura.
18	Não assinalou nenhuma alternativa.	Para mi son mas los aspectos positivos: te permite conocer y relacionar-te con otras personas de diferentes nacionalidades, y por tanto conocer la vivencia de otros países incluyendo Brasil. Para mi fue muy bueno.
	Ninguno de los aspectos antes mencionados dificultaran mi aprendizaje. Todo estuvo muy bien.	Sugestão: Que continúen con la programación del curso, y no lo dejes perder, este curso es muy bueno para nosotros los extranjeros.
19	Não assinalou nenhuma alternativa.	Incompreensível.
	Tudo OK.	
20	Não assinalou nenhuma alternativa.	Eu goste muito do curso, cada dia teve temas novos, a aprendizagem foi personalizado.
21	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	Positivo: Ministrantes, material da aula, foco no Celpe-Bras.
		Negativo: Falta de triagem dos alunos.
22	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	Positivos: comunicações com os professores, materiais de trabalho, socialização com a turma.
		Negativos: insistir mais nas atividades de fala oral.
23	(x) número de alunos	Gosto de conhecer pessoas de diferentes culturas e pais, além de fazer amizade com eles. As professoras são muito boas, preocupadas com seus alunos, não só por o acadêmico.
	(x) alunos com níveis variados de conhecimento do português	
	(x) interesses e necessidades variados dos alunos	Negativo: eu acho corto, deveria durar mais.
24	Não assinalou nenhuma alternativa.	Aprendi um pouco mais sobre a língua portuguesa do Brasil. Às vezes, as aulas para mim ficava um pouco chatas, porque não estou acostumada a estudar formalmente a língua.
	Acho que as dificuldades foram minhas porque eu não tinha praticado muito a língua. Eu fiz antes um curso curto de um mês.	
25	Não assinalou nenhuma alternativa.	Sobre os aspectos positivos, acho muito bom compartilhar a aula com pessoas diferentes países, pois assim é possível conhecer outro tipo de culturas e conhecimentos.

Continua na página seguinte.

26	Não assinalou nenhuma alternativa.	Aspectos positivos: permite esclarecer duvidas que aparecem o tempo todo enquanto você faz um curso em uma língua que não é a sua materna.
		Sugestão: acrescentar mais conteúdo para as aulas.
27	Não assinalou nenhuma alternativa.	Bom professora, aprendemos muito feliz.
28	Não assinalou nenhuma alternativa.	Positivo: Minha professora trabalho bom, tenho muito divertido. Negativo: tempo. Melhor ter aula todos dias.

Próprio autor.

## **Anexos**

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO INICIAL

Figura 50 – Questionário Inicial dos professores em formação - Amostra

**DISCIPLINA: ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: CONTEXTOS E PRÁTICAS**  
**SFMFSTRF 02/2014**

**REGISTROS INICIAIS – 21 de agosto/2014**

Professor em formação:

1- Por que você gostaria de cursar esta disciplina?  
 Gostaria de cursar essa disciplina para aprofundar meus conhecimentos na área e se possível trabalhar na área.

3 – O que você sabe sobre o ensino de Português para Estrangeiros no exterior?  
 Estudei em uma universidade na Argentina que oferecia um curso de licenciatura em Português.

2- O que você sabe sobre Português para Estrangeiros como área profissional?  
 Não tenho muito conhecimento na área, mas conheço algumas pessoas que dão aulas em escolas de idiomas.

3- Que possíveis razões levam pessoas a aprender português (do Brasil)?  
 Pessoas que vem estudar ou trabalhar no Brasil, geralmente tem necessidade de aprender português.

4- Quais os possíveis locais de trabalho para atuar no ensino de português para estrangeiros?  
 Imagino que em escolas de idiomas, empresas.

5- O que significa SIPLE?  
 Não sei.

6- O que significa CELPE-BRAS?  
 Não sei.

7- O que significa "Lectorado no Exterior"?  
 Não sei.

Continua na página seguinte.

Figura 51 – Questionário Inicial dos professores em formação - Amostra

8- O que significa CEB (Centro de Estudos Brasileiros)?  
Não sei.

9- O que significa DPLP?  
Não sei.

10- Você conhece livros didáticos de ensino de Português para Estrangeiros? Qual/Quais?  
Não.

11- Que relação pode ser estabelecida entre a economia de um país e o ensino de sua língua para estrangeiros (ou o estudo/a aprendizagem de sua língua por estrangeiros)?  
Facilita as negociações entre os países envolvidos.

12. Como parte da disciplina, você terá de ministrar aulas de português para estrangeiros, em relação ao ensino. Quais são suas expectativas? Em relação ao aprendizado, o que espera do aluno?  
Espero contribuir com o aprendizado dos alunos para que eles possam manejar melhor o seu estudo na UFSCar.

13. Que desafios o professor pode enfrentar ao ensinar sua língua como língua estrangeira em contexto brasileiro?  
Para os alunos hispanohablantes talvez a sensação que eles tem de que as línguas são muito parecidas possa em algum momento gerar alguma dificuldade.

Fonte: Disciplina Optativa de PLE.

## ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

Figura 52 – Parecer CEP

<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>	
Título da Pesquisa: A prática reflexiva no ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira: desafios do professor em formação	
Pesquisador: Marina Ayumi Izaki	
Área Temática:	
Versão: 2	
CAAE: 42102915.9.0000.5504	
Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas	
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio	
<b>DADOS DO PARECER</b>	
Número do Parecer: 1.123.801	
Data da Relatoria: 09/06/2015	
<b>Apresentação do Projeto:</b>	
Projeto a ser realizado com docentes em formação, com base na análise de questionários e vídeos e de atuação deles em sala de aula.	
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>	
Descritos no TCLE/professor: "Por considerarmos a prática reflexiva como processo fundamental para construção do saber docente, objetivamos com este estudo: investigar significados construídos durante o processo de reflexão de professores em formação sobre suas práticas nos cursos de Português para Estrangeiros."	
<b>Avaliação dos Riscos e Benefícios:</b>	
Descritos no TCLE/professor: Dentre os benefícios gerados por esta pesquisa, podemos salientiar construção de reflexão crítica para a área de português como língua estrangeira, contribuindo para instigar profissionais em formação e profissionais já formados a ampliarem a perspectiva crítica sobre a prática que permita aliar aspectos teóricos e práticos do fazer pedagógico em PLE e ofereça compreensão ampla sobre o processo de reflexão no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas.	
Esclarecemos que os procedimentos para a coleta dos dados desta pesquisa oferecerão riscos mínimos no âmbito físico, psíquico, moral, intelectual, social, ético e cultural uma vez que serão	

Continua na página seguinte.

Continuação do Parecer: 1.123.891

preservadas, no anonimato, as identidades de todos os participantes, que receberão nome fictício no decorrer da análise dos dados. Asseguramos que as informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais, bem como, o total sigilo sobre a sua participação e sobre qualquer dado que possa identificá-lo. Respeitaremos a sua vontade em não querer participar de qualquer etapa desta pesquisa."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**  
Pesquisa cuidadosamente descrita, inclusive na respostas às pendências enviadas ao CEP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**  
Adequados

**Recomendações:**

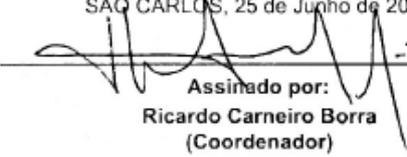
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**  
Nada a declarar

**Situação do Parecer:**  
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**  
Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

SAO CARLOS, 25 de Junho de 2015

Assinado por:  Henrique Affonso de André Sobrinho  
Ricardo Carneiro Borra (Coordenador) Secretário Executivo  
ProPq

Fonte: Comitê de Ética em Pesquisa

Esclarecemos que o título da tese foi modificado após Exame de Qualificação.