

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE LETRAS

RAFAEL PADILHA FERREIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Porto Alegre

2013

RAFAEL PADILHA FERREIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Silvana Souza Silveira

Porto Alegre

2013

RAFAEL PADILHA FERREIRA

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovado em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Doutora Silvana Souza Silveira

---

Professora Doutora Cristina Becker Lopes Perna

---

Professora Doutora Valéria Pinheiro Raymundo

Porto Alegre

2013

Dedico este trabalho à minha família, por todos os momentos de apoio e de compreensão, e aos meus amigos, que sempre estiveram presentes e que por tantas vezes aturaram as conversas intermináveis acerca das preocupações e ansiedades relacionadas ao fim desta etapa. A todos, o meu muito obrigado!

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, agradeço a meus pais, pelo apoio incondicional em todos os aspectos de minha vida, bem como por terem acreditado em tudo aquilo a que me propus fazer até hoje. Sem o apoio deles, nada teria sido possível.

Agradeço ao restante de minha família, tias, irmãos e cunhadas, também, pelo apoio incondicional, por partilharem todos os momentos felizes por que passei e, principalmente, por estarem sempre por perto nos momentos em que o ânimo para seguir em frente me faltou.

Agradeço, também, à minha orientadora, por todas as conversas, mesmo as informais, pois em cada uma delas pude aprender alguma coisa. Sem o seu apoio pessoal e profissional, minha trajetória acadêmica não teria sido tão significativa para mim. Obrigado pela paciência e por confiar na minha capacidade!

Agradeço aos colegas do grupo PET-Letras, por todos os momentos de coleguismo e amizade sinceros. Mencionar nomes é sempre perigoso, por isso agradeço ao grupo como um todo! Muitos deixaram de ser apenas colegas e se tornaram amigos que quero levar para sempre comigo.

Por fim, mas não menos importante, agradeço o apoio de três amigos muito especiais: Bruna Goss, Luigi Ferreira e Jean Prestes, que, mesmo com toda a falta de tempo, sempre estiveram por perto quando precisei, nem que fosse para um café na FAMECOS, um almoço no centro ou um sábado de estudos na biblioteca...

A todos, muito obrigado por terem feito parte do que sou hoje!

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descobrir quais são as principais características e os conhecimentos necessários ao profissional de Letras que pretende trabalhar na área de português para estrangeiros. A pesquisa contextualiza a situação da língua portuguesa no mundo atual e busca traçar uma trajetória que permita a compreensão dos motivos que levaram ao crescimento do interesse pela língua portuguesa nos últimos anos. Foram levantadas hipóteses baseadas na experiência do pesquisador com alunos em intercâmbio acadêmico na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Apresentamos o posicionamento de teóricos acerca tanto da formação técnica quando da formação humana desse profissional de português como língua adicional (PLA). Para aplicar o resultado desse posicionamento, elaboramos um questionário que foi respondido por um grupo de professores da Faculdade de Letras da PUCRS e pelos alunos em intercâmbio acadêmico na PUCRS durante o semestre de 2013/1, matriculados na disciplina de Português para Estrangeiros. Ao comparar os resultados da pesquisa bibliográfica com os resultados obtidos a partir dos questionários, pudemos considerar a consciência cultural, os conhecimentos sobre a língua dos alunos, sobre Linguística e sobre as teorias da aquisição da linguagem como hipóteses corroboradas por esta pesquisa. A última hipótese, contudo, em relação à importância de o professor de PLA conhecer tanto a variante europeia quanto a variante brasileira do português não encontrou respaldo nem nos autores consultados nem nos resultados obtidos com os questionários, o que nos faz considerá-la uma hipótese não corroborada por esta pesquisa.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa. Português como língua adicional. Formação de professores.

## ABSTRACT

This paper aims to find what are the main characteristics and the main knowledge needed to the professional of Languages who intends to work in the field of Portuguese for foreigners. The research contextualizes the current situation of the Portuguese language in the world and attempts to trace a path leading to the understanding of what have caused the rising interest in this language over the last few years. Hypotheses based on the researcher's experience with exchange students at the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul (PUCRS) were elaborated. We present the theoretical positioning about both the technical training and the humane formation of this professional of Portuguese as an additional language (PAL). To apply these results, we organized a questionnaire to be answered by a group of professor from the Letters College of PUCRS, and by the exchange students in the semester of 2013/1, who were enrolled in the discipline of Portuguese for Foreigners. When comparing the results of the bibliographic research and the answers learned from the questionnaires, we could consider the cultural consciousness hypothesis, the knowledge on the students' mother tongue hypothesis, the knowledge on Linguistics hypothesis, and the knowledge on language acquisition theories hypothesis as corroborated by this research. The last hypothesis, however, related to the importance of the PAL teacher's knowledge both on European Portuguese and on Brazilian Portuguese, did not find support in the authors consulted nor in the results obtained from the questionnaires, what makes us consider this one an uncorroborated hypothesis.

**Key-words:** Portuguese language. Portuguese as an additional language. Teachers training.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>1 O LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO</b> .....	<b>11</b>
1.1 AS PROVÁVEIS CAUSAS DO AUMENTO NO INTERESSE PELA LÍNGUA PORTUGUESA .....	13
1.2 AS PROVÁVEIS CONSEQUÊNCIAS DO AUMENTO NO INTERESSE PELA LÍNGUA PORTUGUESA .....	18
<b>2 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL</b> .....	<b>22</b>
<b>3 ANÁLISE METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	<b>41</b>
3.1 AS HIPÓTESES LEVANTADAS .....	41
3.2 A ESTRUTURA DA PESQUISA.....	43
3.3 A ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	44
3.4 DADOS LEVANTADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS .....	46
3.5 DADOS LEVANTADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUAS DA FALE-PUCRS .....	51
3.6 A CORROBORAÇÃO OU NÃO DAS HIPÓTESES DA PESQUISA.....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>63</b>
<b>APÊNDICE 1</b> – Questionário aplicado ao grupo de professores.....	<b>67</b>
<b>APÊNDICE 2</b> – Questionário aplicado ao grupo de alunos.....	<b>68</b>
<b>APÊNDICE 3</b> – Resultados do questionário aplicado ao grupo de professores.....	<b>69</b>
<b>APÊNDICE 4</b> – Resultados do questionário aplicado ao grupo de alunos.....	<b>72</b>

## INTRODUÇÃO

Partindo do reconhecimento de que a área de ensino de português para estrangeiros no Brasil vem apresentando um considerável crescimento nos últimos anos, o presente trabalho pretende analisar aspectos referentes à formação do profissional que atua como professor de português como língua adicional (PLA)<sup>1</sup> para alunos em situação de imersão. O objetivo desta pesquisa é, portanto, exemplificar características e conhecimentos necessários ao professor de PLA, tendo em foco o crescimento da área e os objetivos dos alunos estrangeiros que buscam o aprendizado da língua portuguesa. Para tanto, esta pesquisa considera não apenas o posicionamento dos teóricos acerca da formação técnica e pedagógica desse professor, mas também o posicionamento de profissionais da área de Letras e, inclusive, dos próprios alunos estrangeiros, os quais participaram como sujeitos desta pesquisa.

Para iniciar o trabalho, foram levantadas hipóteses acerca dos conhecimentos necessários ao professor de PLA, tendo como base a experiência do pesquisador com alunos estrangeiros em mobilidade acadêmica na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Cinco hipóteses foram levantadas, sendo elas (a) hipótese da consciência cultural, referente à necessidade de o professor de PLA ter consciência da diversidade cultural que encontra em sua sala de aula; (b) hipótese da importância do conhecimento da língua dos alunos, em que se acredita que conhecer ao menos as principais características da língua dos alunos estrangeiros contribua para o processo de ensino; (c) hipótese da importância dos conhecimentos em Linguística, referente ao auxílio que essa disciplina, em suas diversas ramificações, pode oferecer ao professor de PLA; (d) hipótese da importância dos conhecimentos sobre as teorias de aquisição da linguagem, referente aos esclarecimentos que tais teorias podem oferecer ao professor de PLA, explicando-lhe o processo pelo qual seus alunos estão passando; e (e) hipótese da importância de o professor de PLA conhecer tanto a variante europeia quando a

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, adotamos a terminologia “língua adicional” quando nos referimos à formação do professor de português que trabalha com alunos estrangeiros em situação de imersão, contexto em que a língua portuguesa é vista como ferramenta necessária à integração desses estudantes na sociedade e na vida acadêmica (SCHLATTER e GARCEZ, 2009). O termo “língua estrangeira” foi mantido nas citações dos autores pesquisados.

variante brasileira da língua portuguesa, a fim de esclarecer aos alunos as diferenças entre as duas.

O Capítulo 1 – O lugar da língua portuguesa no mundo – apresenta uma breve análise do estado da língua portuguesa no mundo atual, subdividindo-se em duas sessões, sendo a primeira relativa às prováveis causas que levaram ao aumento no interesse pelo nosso idioma, em que aspectos relacionados ao valor econômico da língua portuguesa prevalecem na discussão, e a segunda relativa às consequências que tal aumento ocasiona para os profissionais da área de Letras que trabalham ou que pretendem trabalhar com o PLA.

O Capítulo 2 – As competências do professor de português como língua adicional – busca nos autores escolhidos para a realização da pesquisa bibliográfica os conhecimentos e as características importantes ao professor de PLA. Considerando-se a ainda pouca bibliografia específica voltada à formação do professor de português para estrangeiros, este capítulo apresenta muitas adaptações da metodologia de ensino aplicada a outras línguas, como o espanhol e o inglês, por exemplo, para, a partir de uma analogia entre as metodologias, podermos organizar um conjunto de conhecimentos que acreditamos serem úteis e válidos aos professores de PLA.

O Capítulo 3 – Análise metodológica da pesquisa – apresenta a metodologia utilizada na formulação dos questionários aplicados aos dois grupos entrevistados: os professores da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (FALE-PUCRS) e os alunos em mobilidade acadêmica que cursaram a disciplina de Português para Estrangeiros no primeiro semestre do ano letivo de 2013 na mesma instituição. Este capítulo está subdividido em seis partes, sendo a primeira referente às hipóteses levantadas antes do início desta pesquisa (por motivos de organização do trabalho escrito, preferimos apresentar as hipóteses apenas juntamente com a metodologia aplicada à pesquisa, corroborando-as ou não). A segunda parte apresenta a escolha da bibliografia e os critérios para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. A terceira parte versa sobre o processo de elaboração dos questionários, explicitando os tipos e os objetivos de cada questão. A quarta e a quinta partes apresentam a análise dos resultados obtidos com a aplicação dos questionários aos alunos e aos professores. A sexta e última parte apresenta corroboração ou não das hipóteses levantadas pelo pesquisador.

Não pretendemos, nesta pesquisa, encerrar as discussões acerca do tema da formação de professores de PLA, visto que temos consciência da complexidade do processo que envolve a formação docente, de forma geral, e, de forma específica, temos consciência da complexidade do processo de formação de professores de línguas. Em relação aos resultados obtidos neste trabalho, estamos cientes de que estes poderiam ser distintos caso o grupo de respondentes escolhido fosse diferente (professores de outras instituições, alunos de outras instituições ou, ainda, de outros semestres na mesma instituição), visto que foram analisados dados qualitativos que envolvem variáveis além do alcance da pesquisa e que geram respostas subjetivas. O mesmo é válido para a escolha da bibliografia utilizada neste trabalho, que é vista como suficiente para os objetivos a que esta pesquisa se propõe. ainda, de outros semestres na mesma instituição), visto que foram analisados dados qualitativos que envolvem variáveis além do alcance da pesquisa e que geram respostas subjetivas. O mesmo é válido para a escolha da bibliografia utilizada neste trabalho, que é vista como suficiente para os objetivos a que esta pesquisa se propõe alcançar.

## 1 O LUGAR DA LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO

*Não há uma língua portuguesa, há línguas em português.*  
(José Saramago)

O objetivo deste capítulo é apresentar uma breve contextualização do tema deste trabalho e fundamentar essa escolha. Este texto está dividido em duas partes. Na primeira, tratamos das prováveis causas que aumentaram o interesse pela língua portuguesa nos últimos anos. Buscamos apoio em notícias acerca do crescimento do português, veiculadas pelas mídias digitais, e no posicionamento dos especialistas para construir uma fundamentação que justifique tal crescimento. Na segunda parte deste capítulo, elencamos, com base nos teóricos e na própria observação do idealizador desta pesquisa, as consequências que essa movimentação ao redor do nosso idioma vem ocasionando.

Para iniciarmos a discussão, começamos pelo reconhecimento de que a determinação do número exato de falantes de uma língua não é uma tarefa fácil. Em relação à língua portuguesa, essa tarefa torna-se ainda mais difícil, dado o processo de expansão sofrido pelo nosso idioma. De acordo com Medeiros (2012), um número entre 190 e 230 milhões de pessoas compõem o que o autor caracteriza como “mundo lusófono”. O mesmo autor ainda coloca a língua portuguesa como a oitava língua mais falada no mundo. O site Observatório da Língua Portuguesa (OBSERVATÓRIO..., 2010), por sua vez, coloca nosso idioma como o quarto mais falado no mundo, contando com um número de 244 milhões de falantes. Essa discussão apresenta diferentes resultados por conta dos critérios que cada levantamento utiliza para determinar qual grupo de pessoas que utilizam a língua será considerado na contagem – falantes nativos, falantes não nativos, os que a utilizam como língua oficial, os falantes dos crioulos oriundos do português etc. No site BBPortuguese (2013), por exemplo, consta o número de 206 milhões de falantes do português. O site é um dos poucos a determinar o critério para o levantamento desse número. Neste caso, fala-se na não inclusão das línguas crioulas oriundas do português na contagem de falantes.

A mesma instituição (BBPORTUGUESE, 2013) comenta o crescimento rápido do português, especialmente na região da África Subsaariana, concordando com as declarações da United International College (UIC), ao mencionar a possibilidade de

que “em cinquenta anos, [o português seja] uma das línguas mais faladas naquela região”, sendo uma língua importante também em outros blocos econômicos, como a América Latina (PRWEB, 2013). A Ásia também apresenta crescimento no número de falantes de português, principalmente em Macau, na China, devido às suas relações econômicas e diplomáticas com o Brasil, com Portugal e com países lusófonos da África. (BBPORTUGUESE, 2013).

Para além das discussões acerca do número de falantes do português e da sua colocação no *ranking* das línguas mais faladas no mundo, podemos afirmar que o português é a língua oficial de oito países, sendo eles o Brasil, como único representante do português na América Latina, Portugal, no continente europeu, Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, na África, e Timor Leste, na Ásia. Além desses oito países, na região autônoma de Macau, na China, o português também é o idioma oficial (MATEUS, 2003; CUNHA e CINTRA, 2008). Mateus (2003, p. 29) também menciona outros “[n]úcleos importantes de emigrantes [que] mantêm viva a língua portuguesa na América do Norte, na Austrália, em África e em diversos países da Europa”, o que Oliveira (2013) caracteriza como um fator importante para a expansão e para a sobrevivência de uma língua, classificando essa situação como o “português nas diásporas”. Essa situação também proporciona a criação de contextos em que a língua portuguesa passa a ser considerada uma língua de herança, ensinada, normalmente, pelos pais aos seus filhos em países em que o português não é o idioma oficial.

Na primeira metade do século XVI, a nossa língua era “utilizada como língua geral [...] e como língua franca” para as relações de comércio nos portos da África e da Ásia, bem como para as negociações políticas e, até mesmo, religiosas (MATEUS, 2003). É interessante recordarmos que, no século XVI, Portugal e Espanha eram as duas grandes potências mundiais, possuindo a mais avançada tecnologia de navegação, o que permitia a esses dois países um deslocamento mais fácil para outras partes do mundo, levando consigo as línguas portuguesa e espanhola (HISTÓRIA..., 2013). No caso do português, notamos agora um novo interesse em nosso idioma, mas com um motivo já conhecido há cinco séculos: as relações econômicas que o domínio da língua portuguesa pode atrair. No próximo item deste capítulo, apresentamos uma breve análise das possíveis causas dessa retomada do interesse pela língua portuguesa.

## 1.1 AS PROVÁVEIS CAUSAS DO AUMENTO NO INTERESSE PELA LÍNGUA PORTUGUESA

A crescente importância que a língua portuguesa vem assumindo no contexto mundial tem direcionado a atenção de estudiosos que analisam a movimentação e a ideia de valor que as línguas possuem. Calvet (s.d., apud OLIVEIRA, 2013) elaborou um instrumento complexo que considera vários fatores para mensurar o que o autor caracteriza como o “peso das línguas”. Esse instrumento, chamado Barômetro Calvet das Línguas (CALVET, s.d., apud OLIVEIRA, 2013), relaciona os seguintes elementos:

- Número de locutores (falantes);
- Entropia (da química, termo utilizado para determinar o fator de desordem da organização das moléculas. Neste caso, utilizado para medir o grau de penetração que uma língua apresenta em outros países onde não é língua oficial);
- Veicularidade (referente à circulação de informação por meio da língua em questão);
- Língua oficial;
- Tradução língua fonte (o que se produz de conhecimento naquela língua e o quanto disso é traduzido para outras línguas);
- Tradução língua fim (o quanto se traduz de outros idiomas para a língua em questão);
- Prêmios literários internacionais;
- Artigos na Wikipedia (por conta da sua vastidão em línguas e por sua característica de ser aberta ao público não acadêmico);
- Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de seus falantes;
- Taxa de fecundidade de seus falantes;
- Taxa de penetração na internet.

A média ponderada de todos esses elementos é somada por Calvet (s.d., apud OLIVEIRA, 2013) para que possamos determinar a “força” que os idiomas possuem. Esse instrumento coloca a língua portuguesa como a sétima língua do mundo em número de falantes, como a quinta língua do mundo em relação ao

número de países em que é língua oficial e em décimo-quinto lugar no quesito de tradução como língua fonte, por exemplo, o que nos deixa clara a ideia da complexidade da questão.

Ao considerarmos fatores como a atual crise econômica, que teve seu pico em 2011 e 2012, e que assolou intensamente grandes potências mundiais como o bloco da União Europeia e os Estados Unidos da América, não é difícil notarmos como tais fatores fazem com que ações relativas à valorização da língua portuguesa passem a ser um dos possíveis caminhos para amenizar os efeitos da crise nos países falantes do português. No caso de Portugal, por exemplo, ações relacionadas à promoção da língua portuguesa têm sido vistas como uma forma de amenizar os efeitos econômicos da crise, já que uma maior divulgação do idioma proporciona mais opções para o mercado externo e atrai mais turistas (O VALOR..., 2011), afinal de contas, “quando milhões de pessoas falam a mesma língua, é difícil ignorar o valor de mercado dessa *commodity*” (O ENSINO..., 2013). É interessante observar que esses mesmos efeitos, negativos para alguns países, trazem uma série de possíveis vantagens para o Brasil, no que diz respeito a investimentos e ao interesse externos.

Para mencionarmos apenas um exemplo da crescente importância que o Brasil vem assumindo perante a situação econômica mundial, podemos citar as palavras de Mário Garnero, presidente da organização não governamental Fórum das Américas, que busca o intercâmbio empresarial entre Brasil e EUA. Em entrevista à Revista de História da Biblioteca Nacional, Garnero afirma que nosso país passa por um período oportuno, e diz:

Com desemprego de 5,8%, ou seja, uma economia em pleno emprego, estamos chamando de volta brasileiros que estavam no Japão, nos Estados Unidos e na Europa. Não somos mais exportadores de mão de obra. O Brasil é extremamente poderoso, e me recuso a ter complexo de inferioridade (GARNERO apud ALDÉ, 2011).

Juntamente com esses brasileiros que retornam ao seu país devido às oportunidades que aqui voltaram a existir e que já são mais promissoras, em alguns casos, do que aquelas disponíveis no exterior, vêm os estrangeiros, interessados em também usufruir dessa onda de expansão, seja para aqui viver ou apenas para adquirir a experiência necessária para competirem com algum diferencial em seus países de origem. Além disso, também é crescente o número de empresas

multinacionais interessadas em instalarem suas filiais aqui. De acordo com o Institute of Performance and Leadership (2012), “cerca de 60% das empresas multinacionais pretendem investir no Brasil em 2013”. O mesmo fenômeno ocorre em relação ao turismo, em que o Brasil aparece como rota constante nos trajetos internacionais. De acordo com a o site Dados e Fatos: estudos, pesquisas e dados sobre o setor de Turismo, do Ministério do Turismo do Brasil (BRASIL, 2012), houve um aumento de 18,3% no faturamento das empresas desse setor, só em 2011, e o número de turistas estrangeiros visitando o Brasil vem crescendo consideravelmente desde então.

É impossível não considerarmos os eventos esportivos prestes a serem sediados no Brasil também como fatores que influenciam a busca pela língua portuguesa. Em entrevista intitulada “World cup effect ensures increased demand for Portuguese lessons at UIC London”, podemos encontrar o depoimento de Cláudia Padoan, professora de português no UIC (PRWEB, 2013), em que afirma que o interesse dos estrangeiros no português era raro, sendo que o que levava as pessoas a estudarem nosso idioma eram razões como o interesse pela música ou o fato de terem um relacionamento amoroso com um brasileiro ou uma brasileira. A mesma reportagem também fala que, além do aumento nas relações de mercado de outros países com o Brasil, os brasileiros expatriados estão procurando escolas que ofereçam ensino em língua portuguesa. Isso resultou, por exemplo, em um aumento significativo no número de alunos à procura de aulas de língua portuguesa nas escolas de Londres.

Outro setor que vem apresentando aumento significativo é o de convênios entre universidades brasileiras e universidades do exterior, o que aumenta tanto o número de brasileiros em universidades fora do país, quanto o número de estrangeiros em nossas universidades. Só na Fundação Getúlio Vargas, em São Paulo, por exemplo, o número de estudantes estrangeiros dobrou entre 2010 e 2012 (RIBEIRO, 2012).

Quanto à procura pelo estudo formal da língua portuguesa no mundo, o site da escola argentina de idiomas Pensaris Corporate Training (2011), em reportagem intitulada “Sobre el crecimiento del Portugués como lengua de estudio para Argentina”, coloca o português como a quinta língua mais falada no mundo e ainda menciona o fato de o português ser a língua co-oficial de entidades como a União Europeia e o Mercosul. A instituição menciona, ainda, que saber português pode ser

um diferencial para pessoas que pretendem trabalhar em áreas como a da saúde, nos governos ou no mundo dos negócios internacionais, por conta das alianças comerciais proporcionadas pelas entidades mencionadas anteriormente, tanto na Europa, no bloco da União Europeia, quanto na América Latina, com o Mercosul. A reportagem ainda afirma que:

Para falantes do espanhol, as semelhanças entre ambos os idiomas serão vantajosas, é comum encontrar palavras que têm ortografia diferente, mas que têm o mesmo significado. O português não tem as letras K, W nem Y; portanto, a chave para aprender o idioma mais rápido é concentrar-se na ortografia das palavras e em sua pronúncia<sup>2</sup> (PENSARIS, 2011, tradução nossa.).

De acordo com a UIC, uma escola de idiomas chancelada pelo British Council, o português é a sétima língua mais falada no mundo, seguindo o chinês, o espanhol, o inglês, o hindi, o bengali e o árabe (INSTITUTE OF PERFORMANCE AND LEADERSHIP, 2013). A instituição também afirma que o português tem grandes chances de se tornar a língua utilizada para as relações internacionais na América do Sul e em algumas regiões do continente Africano. Essa informação vai ao encontro das estimativas da UNESCO, que afirma que os países falantes de língua portuguesa somarão um número de 335 milhões de pessoas em 2050 (BBPORTUGUESE, 2013).

Considerando a declaração do linguista da Academia das Ciências de Lisboa, João Malaca Casteleiro, ao site Café Portugal (PORTUGUÊS..., 2011), podemos estabelecer a relação entre os esforços para a promoção da língua portuguesa e a crise econômica mundial. “Portugal está a atravessar uma situação económica difícil e, portanto, o investimento que faz na promoção da língua portuguesa no estrangeiro é enorme”, afirma o linguista. Reconhecendo que o Brasil “tem uma capacidade maior” no processo de expansão da língua portuguesa para outros países, Casteleiro, que foi um dos participantes da elaboração do mais recente acordo ortográfico da língua portuguesa, menciona a importância de Brasil e Portugal agirem juntos nesse processo (PORTUGUÊS..., 2011).

---

<sup>2</sup> Para hablantes de español, las similitudes entre ambos idiomas serán ventajosas, es común encontrar palabras que tienen diferentes ortografías, pero tienen el mismo significado. El portugués no tiene las letras K, W ni Y; por lo tanto, la clave para aprender el idioma más rápido es concentrarse en la ortografía de las palabras y en su pronunciación.

Ainda de acordo com Casteleiro (PORTUGUÊS..., 2011), o português “[é] uma língua de grande projecção internacional, é a língua de ensino e aprendizagem<sup>3</sup> em várias instituições estrangeiras e a língua oficial e de trabalho de cerca de 20 instituições internacionais”, o que faz com que seja necessária “uma política comum da língua que seja projectada nos oito países de língua portuguesa”. Quanto à importância económica para Portugal em relação à expansão do português, Casteleiro (PORTUGUÊS..., 2011) afirma que “[q]uando fazemos negócios, projectamos a nível internacional os nossos produtos e se do outro lado tivermos interlocutores na nossa língua é extremamente salutar, porque há uma maior empatia na promoção dos nossos próprios produtos”.

A presidente do Instituto Camões, Ana Paula Laborinho, em entrevista ao site Café Portugal (LÍNGUA..., 2011), afirma que, nesse processo de expansão, é necessário que os governos deem atenção não só à parte económica, mas também à parte cultural. Afirma ela que “[h]oje em dia estamos muitas vezes sob o signo da economia, mas é preciso dizer, até para reforçar a importância da cultura, que também a cultura tem um valor económico cada vez mais importante”. E continua: “[u]m trabalho em torno das indústrias culturais, muitas vezes cruzadas com a indústria das línguas, é relevante para a afirmação das próprias línguas” (LÍNGUA..., 2011). É também interessante notar que Laborinho deixa clara a ideia de que não deve haver relação de hierarquia entre os países que têm o português como língua oficial ao declarar que “[n]ão estamos numa guerra das línguas, mas certamente numa afirmação da diversidade linguística e cultural”. E encerra: “[s]abendo nós que a nossa condição humana é a condição da diversidade, defendê-la é também defender um dos valores fundamentais da nossa projecção e desta nossa condição” (LÍNGUA..., 2011). Indo ao encontro das ideias de Laborinho e de Casteleiro, temos a linguista brasileira Maria Helena de Moura Neves (2010, p. 20-21), que afirma que

[n]ossos colonizadores foram ao mesmo tempo construtores de nossa história e de nossa nacionalidade, e hoje são, para nós, copartícipes de língua pátria: mais somos herdeiros que usurpados, mais parceiros que desafetos, e é com alegria que chamamos “portuguesa” à língua que usamos como brasileira, como absolutamente nossa, na glória de ser “portuguesa”.

---

<sup>3</sup> Neste trabalho, optamos por não utilizar a distinção, apresentada por alguns linguistas, entre os termos “aprendizagem” e “aquisição”, quando em relação ao estudo de uma língua que não a materna.

Em outra entrevista do site Café Portugal, o professor Carlos Reis, que coordenou um estudo sobre a internacionalização da língua portuguesa encomendado pelo governo daquele país, afirma que Portugal não tem nem nunca teve uma política bem estruturada de divulgação do idioma. Reis ainda afirma que “enquanto [a política linguística] não for um desígnio nacional e andar ao sabor das mudanças partidárias, conduzida por 'inspirações' de circunstância, sem rumo nem norte”, nada de concreto será feito em âmbito governamental (COMUNIDADE..., 2011).

Ao relembrar os resultados de sua pesquisa acerca da internacionalização do português, Reis afirma:

Nesse estudo, que coordenei, apontam-se várias e óbvias prioridades [...]: acção política persistente e estrategicamente orientada, interligação da língua com a cultura, atenção às boas práticas noutros países, flexibilização de medidas de acordo com cenários locais, descentralização efectiva, formação séria de recursos humanos, conjugação de esforços com outros países de língua oficial portuguesa, em especial com o Brasil. (COMUNIDADE..., 2011).

É interessante notar as prioridades mencionadas pelo pesquisador, principalmente no que diz respeito à formação dos profissionais da área de PLA, objeto de estudo deste trabalho, e aos esforços conjuntos com o Brasil para a expansão do português.

Crendo como válidas e suficientes as declarações até então apresentadas, e tendo consciência de que muitos outros exemplos poderiam ser citados acerca da exposição que a língua portuguesa vem conquistando nas mídias, por conta do interesse que nossa língua tem despertado, passamos, então, àquilo que consideramos como possíveis consequências dessa situação.

## 1.2 AS PROVÁVEIS CONSEQUÊNCIAS DO AUMENTO NO INTERESSE PELA LÍNGUA PORTUGUESA

Em resposta a essa demanda, a expansão e a consolidação da língua portuguesa foram um dos motivos que levaram à criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e de institutos como o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e o Instituto Camões (IC). Além disso, outras instituições importantes têm papel fundamental nessa questão, tais como a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras. Isso sem

contar as ações promovidas pelos governos português e brasileiro, pelas universidades e por empresas desses que são os dois principais países falantes do português. Essas ações se expressam, por exemplo, por meio de conferências para discutir temas como as estratégias para a internacionalização da língua portuguesa e o valor econômico representado por nosso idioma no mundo<sup>4</sup>. Uma delas foi a conferência organizada pelo Observatório da Língua Portuguesa, instituição que desenvolve pesquisas abrangentes acerca da atuação do idioma em importantes setores do mundo atual, tais como as relações de proximidade linguística com outros idiomas em ramos como o comércio exterior. A importância do fator linguístico para o turismo e para as movimentações migratórias e a utilização do português na internet também são pontos que evidenciam a crescente importância da língua portuguesa no mundo (O VALOR..., 2011).

Toda essa movimentação acarreta um maior interesse por parte dos estrangeiros em aprender a língua portuguesa, aumentando consideravelmente a demanda por professores e instituições que façam esse trabalho. Por conta disso, os objetivos desses novos alunos também precisam ser reavaliados, a fim de encontrarmos as características necessárias ao professor de PLA e a metodologia mais adequada para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma satisfatória.

Ao analisarmos os textos produzidos pelos alunos da disciplina de Português para Estrangeiros<sup>5</sup>, oferecida pela Faculdade de Letras da PUCRS, em 2012/1, em que os alunos deveriam descrever os motivos que os levaram a escolher o Brasil para realizar o intercâmbio e os objetivos que tinham em mente, podemos encontrar referências quanto à instalação de multinacionais brasileiras nos países de origem desses alunos. Esse fato os fez mencionar que o estudo da língua portuguesa os colocaria em situação de vantagem no caso de buscarem empregos nessas empresas. Além disso, esses alunos também mencionam o quanto acharam interessante conhecer uma nova cultura e de que maneira enfrentaram a experiência de viver em um país considerado exótico por alguns deles.

---

<sup>4</sup> Como exemplo, podemos citar o Primeiro Ciclo de Conferências do Observatório da Língua Portuguesa, com os temas “A Internacionalização da Língua Portuguesa” e “O Valor Econômico da Língua Portuguesa”, ocorrido nos dias 17 e 24 de novembro de 2011, na Fundação Cidade de Lisboa, Lisboa – PT.

<sup>5</sup> Material disponibilizado pela professora da disciplina de Português para Estrangeiros, orientadora deste trabalho, que está armazenado com a referida professora e disponível para consulta a qualquer momento.

Ainda em relação à análise dos textos produzidos pelos alunos em intercâmbio, podemos notar pontos em comum. A maioria dos textos mencionava o quão interessante, bonito, exótico ou diferente, em termos de cultura, nosso país se mostra para os estrangeiros, e esses elementos foram mencionados pelos alunos como motivos para terem escolhido o Brasil. Em segundo lugar no *ranking* dos motivos para tal escolha está o fato de o português ser visto como uma vantagem profissional, normalmente associada ao interesse econômico do país de origem dos alunos no Brasil. Esse mesmo fator se mostra presente quando encontramos em alguns dos textos a informação de que os estudantes ganharam bolsas de estudos ou financiamentos para estudar em universidades brasileiras, o que vai ao encontro do que já mencionamos em relação ao aumento dos convênios entre nossas universidades e universidades do exterior. Especificamente quanto ao estudo da língua portuguesa, alguns alunos mencionaram o fato de já terem estudado português antes de virem ao Brasil, bem como outros mencionaram a proximidade de sua língua materna (o espanhol) com o português como fator que os fez querer aprender a nossa língua e escolher o nosso país para realizar o intercâmbio.

Essas motivações apresentadas pelos alunos vão ao encontro daquilo que afirmam Baralo e Atienza (2005), os quais estabelecem como importantes para determinarmos a motivação e o grau de necessidade para a aprendizagem de uma língua razões tais como as relações sociais que se pretende ter com os falantes da língua-alvo, bem como por razões culturais ou econômicas que levam os alunos a buscarem o aprendizado daquela determinada língua.

Quanto à motivação dos alunos para aprender português, por exemplo, podemos mencionar a dicotomia feita por Rogers (2011), que divide a motivação em duas categorias: a motivação extrínseca e a motivação intrínseca. A motivação extrínseca é vista pelo autor como aquela que “parece ser exigida pela situação do aluno”, é algo que tem uma utilidade prática, algo funcional (ROGERS, 2011, p. 38). Nesse ponto, é interessante recordarmos os motivos mencionados pelos alunos estrangeiros para justificar a sua escolha pelo Brasil, em que as possíveis vantagens profissionais podem ser entendidas como motivação extrínseca para aprender português. Já a motivação intrínseca “é mais difícil de compreender por não ser tão visível” (ROGERS, 2011, p. 39), visto que é algo mais relacionado à satisfação pessoal, ao prazer de aprender, por exemplo, sem visar uma funcionalidade específica. Nesse caso, podemos citar a vontade de vivenciar os desafios de morar

em outro país e de aprender outro idioma como exemplos de motivadores intrínsecos.

Até aqui, vimos que a definição do lugar da língua portuguesa no mundo é um fator que, apesar de aparentemente simples, não apresenta um consenso, visto que pode ser definida por diferentes critérios. O que não podemos negar, contudo, é o fato de que a significação e a ideia de poder associado à nossa língua vêm sendo intensificadas, o que causa o aumento na demanda por profissionais de língua portuguesa que estejam aptos a enfrentar o desafio de ensinar português como língua adicional e não apenas como língua materna. Este trabalho investiga, portanto, de que forma esses profissionais devem se preparar para a realização bem-sucedida dessa tarefa, assunto abordado no capítulo a seguir.

## 2 AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

*Não tenho vergonha de não saber...  
Tenho vergonha de não querer saber.  
(Autor desconhecido.)*

No que se refere à formação do professor de línguas estrangeiras, Baralo e Atienza (2005), em artigo sobre os novos paradigmas no ensino de línguas, afirmam que devemos ter consciência da necessidade de formação específica e continuada do profissional docente, sendo essa a única forma de garantir uma formação integral a partir de diferentes teorias e pontos de vista. Nesse mesmo sentido, Grillo e Gessinger (2008) afirmam que não se aprende a ensinar ensinando, e que é preciso preparo específico para o exercício da docência, em virtude dos desafios que a carreira apresenta.

Baralo e Atienza (2005, p. 74, tradução nossa.) afirmam que “[e]nsinar uma língua estrangeira é um processo complexo, que apresenta facetas diferentes, tantas quantas as que apresenta o processo de apropriação de uma língua nova.<sup>6</sup>” Ou seja, os autores equiparam os dois lados do processo de ensino-aprendizagem de uma língua. Podemos entender, a partir disso, que, quanto mais difícil a língua-alvo se mostra para o aluno, mais difíceis e desafiadores será o processo e os mecanismos de ensino dessa língua para o professor.

Em uma comparação entre a língua espanhola e a língua portuguesa, por exemplo, Baralo e Atienza (2005) afirmam haver diferenças nas estruturas linguísticas dessas duas línguas, especialmente em termos fonéticos e fonológicos. Por não causarem grandes falhas na comunicação, tais inadequações na utilização das estruturas linguísticas do português por falantes do espanhol tendem a se fossilizar<sup>7</sup>, caso não haja ação explícita do professor de português, chamando a

---

<sup>6</sup> Enseñar una lengua extranjera es un proceso complejo, que presenta facetas diferentes, tantas como las que presenta el proceso de apropiación de una lengua nueva.

<sup>7</sup> A **fossilização** é entendida, neste trabalho, como um estado de estabilidade na aquisição de uma língua, em que o processo de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz cessa antes que as normas da língua-alvo sejam atingidas, ou, ainda, antes que as normas adquiridas correspondam completamente às normas da língua-alvo. Mesmo que esse aprendiz ainda receba *input* da língua-alvo, acredita-se que não ocorra nenhum aprendizado posterior quando o processo de fossilização já está instaurado, o que faz com que esse erro torne-se parte da interlíngua do aprendiz, na forma oral e escrita, envolvendo aspectos de pronúncia, de uso vocabular ou de gramática. Nem todos os pesquisadores, contudo, creem na existência da verdadeira fossilização, aquela que impossibilite correção futura, e preferem, por sua vez, o termo “estabilização” (RICHARDS e SCHMIDT, 2002; SAVILLE-TROIKE, 2006; CRYSTAL, 2008).

atenção do aluno para essas peculiaridades. Podemos citar, como exemplo, a produção da consoante “s” em palavras da língua portuguesa como “casa” e “inglesa” por estudantes que têm o espanhol como língua nativa. Em virtude da “herança” fonética e fonológica trazida pelos falantes de espanhol, em que a consoante em questão é pronunciada como os dois esses da língua portuguesa, tais sujeitos acabam por produzir algo como [kasa] = como na palavra “caça”, e [ĩglesa] = /inglessa/, em vez de “casa” e “inglesa”.

Em princípio, essa inadequação de pronúncia pode não trazer grandes problemas à comunicação, especialmente se considerarmos fatores que vão além da decodificação da linguagem oral, como as relações de contexto, mas o professor deve estar ciente da importância de levar o aluno a notar que a troca do fonema, no caso da palavra “casa”, utilizando o mesmo exemplo, causará também a troca do significado da palavra, transformando-a em “caça”, em português.

Ainda em comparação entre o português e o espanhol, Baralo e Atienza (2005, p. 75, tradução nossa.) afirmam que

[a] proximidade dos sistemas linguísticos faz necessária a análise contrastiva nos diferentes subsistemas das duas línguas, tanto nas estruturas similares como nas que apresentam mais diferenças. A regularidade de certas diferenças pode ser de grande utilidade no momento da formalização das conceituações fonológicas, lexicais, gramaticais, discursivas, pragmáticas e socioculturais.<sup>8</sup>

Tal afirmação nos permite sustentar a ideia de que, ao professor de PLA, o conhecimento, mesmo que mínimo, da estrutura da língua-mãe do aluno é de grande valia no processo de ensino-aprendizagem, pois permite ao professor fazer comparações ou contrastes entre a língua-mãe e a língua-alvo que serão elucidativas para os alunos (KAYI-AYDAR, 2011). Como o exemplo, podemos utilizar ainda a produção dos fones [s] e [z] entre duas vogais, mencionada anteriormente, em que os sistemas fonéticos das duas línguas, o espanhol e o português, servem de explicação para o erro do aluno, justificando a origem da sua produção inadequada do fone em questão.

---

<sup>8</sup> La proximidad de los dos sistemas linguísticos hace necesario el análisis contrastivo en los diferentes subsistemas de las dos lenguas, tanto en las estructuras similares como en las que presentan más diferencias. La regularidad de ciertas diferencias puede ser de gran utilidad en el momento de la formalización de las conceptualizaciones fonológicas, léxicas, gramaticales, discursivas, pragmáticas y socioculturales.

Essa transferência de um sistema linguístico para outro provoca a rápida criação de uma interlíngua<sup>9</sup> no caso dos falantes de espanhol que estudam português, o que faz com que Baralo e Atienza (2005, p. 79) afirmem que não há falante de espanhol que possa ser considerado um “principiante absoluto” em língua portuguesa. Essa afirmação dos autores é importante se considerarmos que o número de alunos de origem hispânica que vêm para o Brasil para estudar está crescendo gradualmente. Usando a PUCRS como exemplo para ilustrar esse aumento, o número de alunos falantes nativos do espanhol aumentou de 20, em 2010, para 42, em 2012, o que justifica a utilização de tantas referências aos alunos de origem hispânica neste trabalho (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, 2010; 2012).

Baralo e Atienza (2005, p. 75, tradução nossa) também atribuem como fundamentais ao professor de línguas estrangeiras as características de “animador” e de “condutor do processo de aprendizagem”. Os autores ainda afirmam que a ausência dessas características “podem construir um filtro afetivo<sup>10</sup> que bloqueie, distorça ou perturbe a aprendizagem [...]”<sup>11</sup>.

É interessante notarmos que não só aspectos técnicos referentes aos conhecimentos linguísticos necessários ao professor de línguas são levantados pelos autores, mas também aspectos psicológicos desse professor. Grillo e Gessinger (2008, p. 35) vão ao encontro da mesma ideia, ao afirmarem que

---

<sup>9</sup> A **interlíngua** é entendida neste trabalho como um sistema linguístico diferente tanto da primeira língua do falante quanto da língua-alvo que está sendo adquirida, desenvolvida pelo aprendiz no curso de aquisição de uma língua estrangeira. Nesse processo, o aprendiz é influenciado por vários fatores, tais como a utilização de padrões da língua-mãe (transferência linguística) e a ampliação da aplicação dos padrões da língua-alvo, como, por exemplo, por analogia (hipergeneralização) (RICHARDS e SCHMIDT, 2002; SAVILLE-TROIKE, 2006; CRYSTAL, 2008).

<sup>10</sup> A **hipótese do filtro afetivo**, criada por Stephen D. Krashen (1985; 2003), afirma que uma grande quantidade de *input* é necessária para a aquisição de uma língua, mas que só isso não é suficiente. O aprendiz precisa estar “aberto” a esse *input*, já que variáveis afetivas não têm impacto direto na aquisição de uma língua, mas podem impedir que o *input* atinja a parte do cérebro responsável pela aquisição. Quando o filtro está “alto”, o aprendiz pode entender o que ouve ou lê, mas esse estímulo não vai chegar ao dispositivo aquisição da linguagem (ou *Language Acquisition Device* – LAD), de acordo com a teoria de Chomsky (1959; 1965; 1975). Isso ocorre quando o aprendiz está desmotivado, com baixa autoconfiança, ansioso ou quando considera a sala de aula como um ambiente em que suas fraquezas serão expostas. O filtro está baixo quando o aprendiz não está preocupado com a possibilidade de cometer falhas e quando considera a si mesmo como um membro potencial do grupo ao falar a língua-alvo. Krashen (2003) sugere que o filtro está ainda mais baixo quando o aprendiz está tão envolvido na mensagem que temporariamente “esquece” que está ouvindo ou lendo em outra língua. A presença do filtro afetivo explica como dois estudantes podem receber o mesmo *input* e, mesmo assim, apresentarem progressos diferentes no processo de aquisição da língua-alvo.

<sup>11</sup> [P]ueden construir un filtro afectivo que bloquee, distorsione o perturbe el aprendizaje [...].

a identidade do professor define-se no equilíbrio entre as características pessoais e profissionais e vai sendo constituída, também, a partir das relações sociais que se estabelecem com os alunos, [...] com a instituição educativa, com as pessoas com as quais convive no cotidiano e [que] de alguma forma influenciam nessa construção.

Girard (1977 apud BORG, 2006, p. 6) apresenta uma lista de características baseada na opinião dos alunos, em que pontos como “ser capaz de tornar o curso interessante”, “ensinar pronúncia”, “falar bem a língua-alvo”, “mostrar o mesmo nível de interesse em todos os alunos”, “promover a participação dos estudantes” e “ter muita paciência” são mencionados.

Em seu estudo sobre as características dos professores de línguas, Borg aborda também os resultados levantados por Prodromou (1991 apud BORG, 2006, p. 6), que apresenta uma lista de características que inclui “ser amigável”, “usar jogos”, “contar piadas” e “não pressionar alunos com menor rendimento”. Brosh (1996 apud BORG, 2006. p. 6-7), por sua vez, traz uma lista mais voltada às características relacionadas aos conhecimentos linguísticos e à metodologia, na qual menciona “conhecer e dominar a língua-alvo”, “ter a habilidade de organizar, explicar e esclarecer dúvidas, bem como de manter o interesse e a motivação dos alunos”, “ser justo e não demonstrar favoritismos ou preconceitos” e “ter disponibilidade para os estudantes” como aspectos levantados pelos alunos ouvidos em sua pesquisa. Borg (2006, p. 7, tradução nossa.) explica que “o objetivo desses estudos era [...] identificar o que os aprendizes e os professores acreditavam serem características efetivas e desejáveis<sup>12</sup>”. A partir da análise dos resultados, o que chamou a atenção do pesquisador foi o fato de haver tantas referências às características pessoais dos professores, além das relacionadas ao conhecimento linguístico desses profissionais, e às suas habilidades e atitudes em relação aos alunos.

Borg (2006) defende a ideia de que o professor de línguas estrangeiras apresenta características distintas daquelas apresentadas por professores de outras disciplinas. De acordo com Hammadou e Bernhardt (1987, p. 302, apud Borg, 2006, p. 5, tradução nossa),

[s]er um professor de línguas é, de várias formas, único dentro da docência. Tornar-se professor de língua estrangeira

---

<sup>12</sup> [T]he purpose of these studies was [...] to identify what learners and teachers felt were effective or desirable characteristics.

também é um processo diferente daquele pelo qual outros futuros professores passam. Essa realidade tem suas origens na questão da língua estrangeira em si. No ensino de língua estrangeira, o conteúdo e o processo de aprendizagem desse conteúdo são a mesma coisa. Em outras palavras, no ensino de línguas estrangeiras, o meio é a mensagem<sup>13</sup>.

Borg (2006) elenca aspectos que tornam o professor de línguas estrangeiras um profissional com características distintas das características dos professores de outras disciplinas. Dentre elas, o autor menciona (1) a natureza da disciplina, sendo a disciplina de língua estrangeira a única em que as instruções e a interação professor-aluno precisam ser feitas por um meio que os alunos nem sempre dominam – a língua-alvo; (2) os padrões interacionais necessários para fornecer instruções – como trabalhos em grupo, que são utilizados, mas não absolutamente necessários em outras disciplinas; (3) o desafio de aumentar o conhecimento do professor acerca da disciplina – em que o autor afirma que professores de línguas ensinam habilidades de comunicação, não dados específicos, diferentemente de outras disciplinas; (4) o isolamento, ao afirmar que professores de línguas, mais comumente, não têm colegas que lecionem a mesma disciplina, ou, pelo menos, não com a mesma frequência que professores de outras disciplinas; e (5) a necessidade de suporte externo para uma aprendizagem efetiva, em que o professor de línguas precisa fazer esforços para proporcionar aos alunos um ambiente natural de aprendizagem que não é tão necessário em outras disciplinas.

Ao citarem o exemplo do sistema de formação continuada aplicado na Universidad Antonio de Nebrija, Baralo e Atienza (2005, p. 75-76) mencionam a linguística aplicada, a linguística contrastiva, a psicolinguística, a pragmática, a sociolinguística e a didática do ensino de línguas como os pilares para a formação do professor de línguas. Dessa forma, os autores afirmam que

[é] importante que o professor tenha a consciência, a competência e as habilidades necessárias para saber, entre outras coisas, por que pede aos alunos uma determinada atividade; o que quer que consigam com o exercício ou com a tarefa que solicita; o que sabem seus alunos; o que precisam saber para poder fazer a atividade; o que não sabem e o que se pretende que saibam depois da realização de uma

---

<sup>13</sup> Being a language teacher is in many ways unique within the profession of teaching. Becoming a foreign language teacher, too, is a different process from that which other future teachers experience. This reality is rooted in the subject matter of foreign language itself. In foreign language teaching, the content and the process for learning the content are the same. In other words, in foreign language teaching, the medium is the message.

determinada sequência didática<sup>14</sup>. (BARALO e ATIENZA, 2005, p. 76, tradução nossa).

No que se refere à didática do ensino de línguas, Baralo e Atienza (2005) afirmam que é responsabilidade do professor de línguas assumir o papel de gestor, de administrador pedagógico da sua aula. Aplicando essa afirmação aos professores de português para estrangeiros em situação de imersão, que são o foco desta pesquisa, é importante ressaltar a dimensão que essa ideia de “professor-gestor” assume, uma vez que não só o gerenciamento de alunos de um mesmo ambiente cultural e cognitivo será necessário, mas também o gerenciamento de uma aula multicultural de português, em que o professor terá de lidar com alunos de diferentes países, com línguas maternas diferentes, com faixas etárias, às vezes, diferentes, com costumes de convivência social diferentes e, talvez o ponto mais importante, com diferentes objetivos e expectativas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, ainda de acordo com os autores, “a eficácia de um curso depende de ele responder às necessidades dos alunos, de modo que o professor deve ser o analista e o desenvolvedor último daquilo que tem lugar em suas aulas, atuando como o especialista responsável pela condução do processo de apropriação da língua [...]”<sup>15</sup> (BARALO e ATIENZA, 2005, p. 77-78, tradução nossa.).

A pesquisa de Hammadou e Bernhardt (1987 apud BORG, 2006, p. 6, tradução nossa.) também indica que “professores de línguas também podem ser caracterizados por uma pedagogia particular, bem como por preocupações emocionais e sociais específicas (o isolamento, por exemplo)”<sup>16</sup>. Essa afirmação, mais uma vez, nos leva a notar uma preocupação constante na formação do professor de línguas em relação não somente ao lado técnico desse profissional, mas também em relação à sua formação humana ou à sua personalidade.

---

<sup>14</sup> Es importante que el profesor tome conciencia y tenga competencias y habilidades necesarias para saber, entre otras cosas, para qué pide a los alumnos una determinada actividad; qué quiere que consigan con el ejercicio o la tarea que encomienda; qué saben sus alumnos; qué necesitan saber para poder hacer la actividad; qué no sabe y qué pretende que sepan después de la realización de una determinada secuencia didáctica.

<sup>15</sup> [L]a eficacia de un curso depende de que responda a las necesidades de los alumnos, por lo que el profesor debe ser analista y diseñador último de lo que tiene lugar en su clase, como responsable experto en la conducción del proceso de apropiación de la lengua [...].

<sup>16</sup> [L]anguage teachers may also be characterized by a distinctive pedagogy as well as by particular emotional or social concerns (i.e. isolation).

Como resultado dessa interface entre linguística e didática, Baralo e Atienza (2005, p. 78, tradução nossa) afirmam que podemos entender

o processo de aprendizagem de uma língua nova como um processo de construção criativa, em que a aproximação dos novos conhecimentos causa uma reestruturação nos andaimes cognitivos, na qual a interação é o meio apropriado para essa construção, em que o aluno/professor é o verdadeiro protagonista da aprendizagem.<sup>17</sup>

Isso nos leva a concluir que Baralo e Atienza (2005) propõem uma abordagem de ensino construtivista, ou seja, aquela em que professor e aluno não interagem mais em uma relação hierárquica vertical, mas em uma relação horizontal, que trata todos os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem como potenciais produtores de conhecimento (BECKER, 2001). Essa abordagem nos parece a mais adequada quando aplicamos tais teorias para a sala de aula de PLA. Retirar do professor a carga de único responsável pelas explicações e reflexões acerca dos assuntos e conteúdos estudados envolve os alunos no processo de aquisição e aprendizagem da língua-alvo, tornando-o mais significativo para o aluno e promovendo a motivação do estudante (ROGERS, 2011).

Em relação aos conhecimentos em linguística, Baralo e Atienza (2005) afirmam que as propostas descritivas e explicativas dessa ciência ajudam o professor a desenvolver consciência acerca da língua que ensina. Isso possibilita ao professor uma visão mais ampla de suas características, de suas regras, de suas estruturas e de quais áreas complicadas devem ser mais exploradas para que não se tornem um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à psicolinguística, Baralo e Atienza (2005, p. 76-77, tradução nossa) afirmam que essa disciplina oferece ao professor uma melhor compreensão das variáveis que atuam na aquisição de uma língua. Mais especificamente, os autores mencionam a importância de o professor conhecer o processo de formação de uma “interlíngua”, assumindo-a como um

sistema idiossincrático, transitório, peculiar, que compartilha traços próprios da língua materna e da língua-alvo, mas que contém uma série de processos e características sistemáticos que lhe são próprios. De outra maneira, o professor não poderia entender que os erros são parte natural e

---

<sup>17</sup> [E]l proceso de aprendizaje de una lengua nueva como un proceso de construcción creativa, donde la apropiación de los nuevos conocimientos implica una reestructuración del andamiaje cognitivo, donde la interacción es el medio apropiado para esa construcción, donde el alumno/profesor es el verdadero protagonista del aprendizaje.

imprescindível desse processo e teria, frente a eles, uma atitude estigmatizante<sup>18</sup>.

Quanto à pragmática, Baralo e Atienza (2005, p. 77, tradução nossa) afirmam que essa é a única parte da linguística que nos permite explicar a distância existente entre o que falamos e o que realmente queremos dizer.

Saber o que se codifica, quais estruturas e funções linguísticas um idioma escolhe para codificar e para fazer com que se produza o processo inferencial que nos levará ao sentido da frase em um contexto determinado, é um conhecimento do qual um bom professor não pode prescindir [...]<sup>19</sup>.

Bojović (2006), em artigo sobre a formação do professor de inglês para objetivos específicos, afirma que a relação aluno-professor, nesse caso, é muito mais uma parceria do que uma relação hierarquizada. Isso se dá por conta de o professor de inglês para objetivos específicos normalmente não ser um especialista naquela determinada área para a qual o aluno precisa se preparar, a fim de usar a língua inglesa como ferramenta. Em comparação, podemos aplicar essa mesma ideia de parceria professor-aluno ao ensino de português para estrangeiros que estão em intercâmbio acadêmico. O professor de PLA, nesses casos, tem, em sua sala de aula, alunos não só de diferentes países, línguas e culturas, mas também lida com estudantes de diferentes áreas e que utilizam a língua portuguesa em contextos profissionais diferentes. Dessa forma, também considera como características fundamentais ao professor de línguas a flexibilidade, a disponibilidade para ouvir os alunos e para interessar-se pelas disciplinas ou pelas atividades profissionais em que estão envolvidos, além da disposição para assumir riscos por conta da falta de conhecimento aprofundado do professor em relação àquela “bagagem” de conhecimentos profissionais trazida para a aula pelos alunos (BOJOVIĆ, 2006).

Isso leva Bojović (2006) a afirmar que um professor de inglês para objetivos específicos precisa estar apto a transitar pelas diferentes áreas do conhecimento

---

<sup>18</sup> Sistema idiosincrásico, transitorio, peculiar, que participa de rasgos propios de la lengua materna y de la lengua meta, pero que contiene una serie de procesos y rasgos sistematicos que le son propios. De otra manera, el profesor no podría entender que los errores son parte natural e imprescindible de ese proceso y tendría una actitud estigmatizante frente a ellos.

<sup>19</sup> Saber qué se codifica, qué estructuras y funciones linguísticas elige una lengua para codificar y para lograr que se produzca el proceso inferencial que nos llevará al sentido de la frase en un contexto determinado, es un conocimiento del que no puede prescindir un buen profesor [...].

sem precisar gastar uma grande quantidade de tempo para compreendê-la, visto que sua função é levar as ferramentas necessárias, os contextos e os princípios da formulação de seu curso e aplicá-los ao campo que for necessário. Podemos valer-nos dessa mesma ideia ao professor de PLA, ao considerarmos o contexto deste trabalho e os alunos em mobilidade acadêmica que foram sujeitos desta pesquisa.

Quanto à formação do professor, é interessante notar que, na pesquisa de Rosa e Torres (2001), acerca das características e prioridades do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, em que alunos do curso de letras de duas universidades da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, foram entrevistados, o ponto “formação do professor” aparece em segundo e terceiro lugares na lista de prioridades, sendo seguido por itens como “utilização de recursos”, “grau de proficiência”, “abordagem cultural” e “inteligência do aluno”. Isso evidencia que, ao menos nesse grupo de jovens profissionais que estavam entrando no mercado de trabalho na altura da pesquisa, era clara a ideia da necessidade de formação específica e continuada para o exercício da docência.

A pesquisa de Rosa e Torres (2001) demonstrou que a questão da interculturalidade vem tendo pouca atenção por parte dos formandos do curso de letras das duas instituições que participaram da pesquisa, o que talvez seja sintomático e demonstra que essa questão precisa fazer parte da formação dos professores em geral, mas especialmente daqueles que trabalham com línguas adicionais. Aplicando essa preocupação à formação do professor de PLA, podemos ainda ir ao encontro das palavras de Rosa e Torres(2001, p. 275), quando afirmam que “a compreensão [dessa interculturalidade] serve como facilitador para o entendimento do discurso do ‘outro’”, o que é de extrema importância em uma sala de aula com alunos de diferentes origens.

Voltando ao caso dos professores de língua espanhola, como sugestão para o problema da falta de formação específica desses profissionais no Brasil, Baralo e Atienza (2005) veem na formação *online* especializada uma alternativa que se encaixa na disponibilidade dos professores, já que, nessa modalidade de curso, o aluno-professor pode aplicar o seu próprio ritmo de estudos. Essa possível solução pode ser aplicada também aos cursos de especialização para os professores de português como língua adicional. Infelizmente, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, apenas um curso de especialização focado na formação do professor de

português para estrangeiros foi encontrado pelos pesquisadores, e é um curso presencial, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Borg (2006, p. 8), em seus estudos, afirma que o conceito de “características dos professores de línguas” é muito abrangente, e propõe a sua subdivisão em aspectos mais específicos, de acordo com aquilo que já se destaca nas pesquisas existentes sobre o ensino de línguas. Para isso, afirma que as características dos professores podem ser subdivididas em (1) qualidades pessoais; (2) habilidades pedagógicas; (3) práticas de sala de aula; e (4) construtos psicológicos, tais como conhecimentos e atitudes. Essa divisão de Borg, porém, apresenta classificações que parecem se inter-relacionar, o que dificulta a classificação das características do docente a uma ou à outra classificação.

Seguindo a ideia de classificação das especificidades do professor, Grillo e Gessinger (2008, p. 36-37) defendem a ideia de que a formação docente é constituída por “um saber plural” composto por três eixos: o **eixo específico**, em que o conhecimento da área de atuação do professor é visto como condição essencial para o ensino. Esse eixo é subdividido pelos autores em *saber disciplinar*, produzido por pesquisadores e cientistas e em permanente atualização, e *saber curricular*, que é visto como a capacidade do docente de adaptar a produção acadêmica de acordo com as necessidades do ensino. As autoras, contudo, deixam clara a ideia de que “[a] competência para ensinar implica conhecer a história da disciplina, as relações e as interfaces com outras áreas, o que auxilia na criação de exemplos, analogias, metáforas, didatizando-se o saber disciplinar e ajustando-o ao saber curricular” (GRILLO e GESSINGER, 2008, p. 36-37). É interessante notar que as autoras também mencionam que, apesar de ser considerado uma condição para o ensino, o conhecimento técnico-científico não é suficiente para o exercício da docência.

O segundo eixo levantado por Grillo e Gessinger (2008, p. 37) é o **eixo pedagógico**, sendo definido como aquele “que caracteriza a profissão de professor por tratar de conteúdos específicos da docência”. É o eixo que se volta às questões referentes ao aluno, ao seu processo de aprendizagem, às formas como se aprende e aos fundamentos epistemológicos e filosóficos que compõem a nossa visão de homem e de mundo. É por meio desses conhecimentos e reflexões que o professor compreende as demandas do seu alunado (BOCCHESI, 2002 apud GRILLO e GESSINGER, 2008. p. 37).

O terceiro eixo levantado por Grillo e Gessinger (2008, p. 37) é o **eixo experiencial**, que é visto como o saber da experiência docente. Esse eixo reúne “crenças, concepções prévias, conhecimentos implícitos resultantes da tradição pedagógica, da vivência como aluno, como professor ou como profissional de uma área específica, e ainda do contato com colegas mais experientes”. Essa prática, de acordo com as autoras, para que participe de forma efetiva na formação do professor, precisa ser sustentada em teorias que expliquem e estabeleçam uma relação de diálogo entre a teoria e a prática, a fim de que a reflexão acerca das experiências vividas consolide os conhecimentos a partir da análise crítica que o professor faz da sua prática em sala de aula (idem, p. 38).

O que Grillo e Gessinger afirmam, em resumo, é que deve existir um equilíbrio entre teoria e prática na formação do professor, sendo que nenhuma dessas duas áreas deve ser subestimada. É por meio da teoria que podemos conquistar uma visão mais aprofundada, sob diferentes pontos de vista, daquilo que realizamos como gerenciadores da sala de aula, permitindo-nos a avaliação do nosso próprio desempenho como professores. Nesse sentido, as autoras afirmam que “a falta de justificativa teórica [...] leva o professor a agir de forma intuitiva e amadora, reproduzindo modelos de forma acrítica”, assim como “a reflexão sobre a prática é insuficiente se não avançar no sentido de uma nova práxis profissional, na qual a reflexão, a crítica e a pesquisa” trabalham em conjunto para contribuir para o processo de ensino-aprendizagem (GRILLO e GESSINGER, 2008, p. 41).

Borg (2006, p. 18, tradução nossa) afirma que esse conhecimento declarativo<sup>20</sup> acerca da língua é outro diferencial quando comparamos professores de língua e professores de outras disciplinas. Sobre isso, o autor afirma que “no ensino de línguas, saber falar a língua (conhecimento de procedimento<sup>21</sup>) é tão importante para professores quanto sabe sobre a língua<sup>22</sup>”. O autor ainda declara que, em outras disciplinas, os alunos normalmente se contentam em aplicar fórmulas sem se preocuparem com o conhecimento que sustenta aquela aplicação,

---

<sup>20</sup> **Conhecimento declarativo** é aquele relacionado ao saber consciente de regras, fatos, conceitos ou ideias (RICHARDS e SCHMIDT, 2002).

<sup>21</sup> **Conhecimento de procedimento** (ou procedimental) é aquele relacionado ao saber inconsciente, em que sabemos fazer algo, mas não sabemos como explicar o processo (RICHARDS e SCHMIDT, 2002).

<sup>22</sup> [I]n language teaching, knowing how to speak the language (procedural knowledge) is as important for teachers as knowing about the language.

enquanto que ao professor de línguas cabe a função de explicar a racionalização por trás das regras gramaticais (BORG, 2006).

Voltando ao exemplo do trabalho de Bojović, em virtude da especificidade das áreas em que os cursos de inglês para objetivos específicos podem ser aplicados, torna-se difícil encontrar materiais didáticos que contemplem as necessidades dos alunos e que, ao mesmo tempo, sejam adequados de acordo com a metodologia aplicada pelo professor (BOJOVIĆ, 2006, p. 490). Da mesma forma, o material didático a ser utilizado com alunos de PLA em situação de imersão é, muitas vezes, um desafio para o professor, justamente porque são alunos que apresentam diferentes objetivos, que trabalham ou estudam em diferentes áreas do conhecimento, que falam diferentes línguas maternas e que apresentam níveis diferentes de conhecimento em língua portuguesa. Dessa forma, podemos atribuir também ao professor de português para estrangeiros a característica de organizador e, por vezes, de elaborador do próprio material didático.

A partir dessa característica de organizador, atribui-se também ao professor a qualidade de pesquisador (BOJOVIĆ, 2006, p. 490-91). Segundo o autor, a faceta de pesquisador do docente não se apresenta apenas na elaboração de materiais didáticos, o que, necessariamente, parte da pesquisa dos materiais disponíveis para tanto, mas também em relação ao levantamento de objetivos dos alunos e ao desenvolvimento do plano de curso, por exemplo.

Em suas discussões, Borg (2006, p. 13, tradução nossa.) afirma que outra característica importante do professor de línguas é a forma com que esse profissional lida com o erro dos alunos. O autor afirma que a “[p]rodução incorreta do aprendiz no ensino de línguas é mais aceitável [porque] professores de línguas aceitam mais os erros dos aprendizes do que os professores de outras disciplinas<sup>23</sup>”. O erro é visto como natural e até mesmo desejável como parte do processo de aprendizagem do aluno, já que, por uma ótica construtivista, só se aprende quando se comete erros (BORG, 2006; BECKER, 2001).

O autor também coloca o ensino de línguas como uma atividade política, uma vez que assume uma “dimensão de poder e controle”, levando o aluno a pensar e agir da mesma forma que os falantes da língua-alvo (BORG, 2006, p. 13). A aula de

---

<sup>23</sup> Incorrect learner output in language teaching is more acceptable [because] language teachers accept learner's errors more than teacher of other subjects.

línguas é, ainda, a disciplina em que a produção oral possui mais relevância, sendo mesmo fundamental para o ensino.

Borg (2006, p. 23) menciona que aos professores de línguas também cabe a capacidade de modelar a linguagem que usam em sala de aula, de modo a facilitar a compreensão por parte dos alunos. Juntamente com esse traço tão específico do professor de línguas, o autor também menciona como descobertas da sua pesquisa características tais como “criatividade”, “senso de humor”, “flexibilidade”, “motivação”, “entusiasmo”, “fácil comunicação”, e “perfil de ator”. Todas essas características parecem óbvias ao professor de línguas, mas é interessante notar que, em comparação com os professores de outras disciplinas, aos quais essas características apareceram como desejáveis, essas características foram vistas como essenciais aos profissionais da área de línguas.

Borg (2006, p. 18, tradução nossa) afirma que “o ensino de línguas é caracterizado por uma variedade de áreas especializadas relacionadas aos objetivos dos aprendizes<sup>24</sup>”. Isso demonstra a importância de buscarmos, na formação do professor de línguas, maneiras de gerenciar a aula de acordo com os objetivos dos alunos ao estudarem uma língua. Por essa razão, vemos como de extrema valia para a formação do professor de PLA o conhecimento dos objetivos dos alunos estrangeiros que vêm ao Brasil para estudar a nossa variante do português, uma vez que tais motivos poderão orientar a elaboração do plano de curso da disciplina de português para estrangeiros. O autor justifica isso também pelo fato de a disciplina de língua apresentar um resultado prático, o que não necessariamente acontece com outras disciplinas (BORG, 2006).

Bojović (2006, p. 491, tradução nossa) também fala sobre a responsabilidade de o professor ser comprometido com sua formação continuada, afirmando que “[c]ada professor tem responsabilidade contínua ao longo de uma carreira que pode durar trinta anos ou mais<sup>25</sup>”. O autor afirma ainda que professores precisam ter passado por uma boa formação escolar, mas que esse é um ponto de difícil mensuração, visto que essa ideia de qualidade educacional varia de país para país. O que fica claro nas ideias de Bojović (2006, p. 491), contudo, é o fato de que a

---

<sup>24</sup> [T]he language teaching is characterized by a variety of specialized areas relating to the learners' goals.

<sup>25</sup> Each teacher has continuing responsibility throughout a career which can last for thirty years or longer.

formação de professores de línguas em apenas quatro anos deve ser entendida como insuficiente, o que torna tão importante a necessidade de estudos continuados em relação à formação desse profissional.

O autor (BOJOVIĆ, 2006, p. 491), ampliando sua ideia de formação integral do professor de línguas, afirma que, para além dos conhecimentos acerca da sua área de estudos, todo professor também deve ter conhecimentos em psicologia educacional, em desenvolvimento humano e suas fases, desde a infância até a terceira idade, em psicologia social e em princípios do pensamento educacional, o queo permitirá um maior entendimento da natureza da educação. Além disso, também é visto como importante para a formação do professor o conhecimento da organização educacional de seu país, por conta do reflexo que isso terá na instituição em que esse professor trabalha, o que, por sua vez, exigirá desse profissional a consciência da função moral e retórica do professor como um fomentador de padrões, de caráter e de entusiasmos.

Ao concluir suas reflexões, Bojović (2006, p. 491) afirma que todos esses aspectos devem ser conduzidos com o conhecimento e a habilidade do professor de gerenciar a própria aula, de aplicar técnicas instrucionais e de manejar a interação professor-aluno. Dessa forma, o autor afirma que, ao ter consciência dessas características do professor, será natural que esse profissional entenda a necessidade e a importância da preparação adequada das aulas, do papel do currículo, da ementa e dos materiais de ensino selecionados, o que faz do professor um indivíduo que deve estar sempre em contato com a “profissão de professor” (BOJOVIĆ, 2006, p. 491).

Focando as suas considerações mais especificamente na formação do professor de línguas estrangeiras, Bojović (2006, p. 491) divide em três componentes o que considera essencial a esse profissional. O primeiro é o **componente das habilidades**, em que o autor menciona aspectos como (1) o domínio da língua em questão, que deve garantir que o conhecimento da língua que o professor ensina é, no mínimo, adequado aos propósitos da disciplina; (2) o uso de técnicas de ensino e o conhecimento de atividades de sala de aula, uma vez que a maior parte do processo de formação de professores de línguas é focada no aprendizado das diversas técnicas de ensino; (3) o gerenciamento do aprendizado, aspecto indispensável das habilidades de sala de aula, em que o professor deve ser capaz de analisar periodicamente o progresso individual e coletivo dos alunos, a fim

de organizar as atividades para que os estudantes com mais facilidade de assimilação de conhecimentos não fiquem frustrados e nem que os outros alunos se sintam menos considerados por terem sido deixados para trás.

O segundo componente mencionado por Bojović (2006, p. 491) é o **componente da informação**, o qual ele também divide em três partes: (1) as informações sobre educação, em que são estudadas as diferentes abordagens utilizadas no ensino de línguas; (2) as informações sobre ementas e materiais que serão utilizados (livros de leitura graduada, livros de exercícios, materiais de áudio etc.), o que determina as ferramentas da profissão docente; (3) as informações sobre língua e linguagem, uma vez que, no início de sua formação, o professor normalmente possui conhecimentos insuficientes acerca de aspectos como os estágios de aquisição da língua materna na infância, os problemas de fala e quem é responsável por tratá-los, a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, os conceitos de alfabetização e letramento, a noção de correção e o julgamento social da linguagem, as variações linguísticas, incluindo dialetos e sotaques, a relação entre linguagem e pensamento etc.

O terceiro componente mencionado nos estudos de Bojović (2006, p. 492-93) é o **componente da teoria**, em que o autor relaciona o ensino de línguas com os estudos teóricos de outras disciplinas, como linguística, psicologia, psicolinguística, sociolinguística, teorias sociais e educação. De acordo com o autor, tais estudos normalmente são inseridos na formação do professor de línguas quando este está preparando-se para trabalhar com alunos de nível avançado. Bojović (2006, p. 492-93) afirma que, caso não tenham espaço ainda na graduação, esses estudos devem ser incluídos nos programas de treinamento de professores na pós-graduação, em que a abordagem interdisciplinar da linguística aplicada abrange os aspectos úteis das disciplinas mencionadas e os aplica ao ensino de línguas.

Kayi-Aydar (2011), em sua pesquisa sobre a base de conhecimento dos professores de línguas, mais especificamente dos professores de inglês como segunda língua (ESL), grupo que compôs os sujeitos de sua pesquisa, divide esse conhecimento em **conhecimento do conteúdo** (ou *content knowledge*), **conhecimento de outras áreas** (ou *knowledge of other fields*), **conhecimento de outras línguas** (ou *knowledge of other languages*) e **conhecimento dos alunos** (ou *knowledge of the learners*).

O **conhecimento do conteúdo** está relacionado aos conhecimentos de gramática, de vocabulário e de fonologia. Visto que essas foram as únicas áreas do estudo da língua mencionadas pela autora, cremos que foram citadas apenas como exemplo, já que outros aspectos da Linguística também são importantes. O **conhecimento de outras áreas** também foi visto como importante, uma vez que a pesquisadora obteve como resposta dos sujeitos de sua pesquisa a ideia de que professores de língua não ensinam apenas língua, mas, também, conteúdo, e que esse conhecimento torna a aula mais interessante e deixa o professor mais seguro. A autora afirma que “se um professor de línguas sabe mais sobre o conteúdo que está ensinando do que aquilo que é apresentado no livro, melhor ele será em reestruturar questões, parafrasear o conteúdo e resumir ideias-chave” (p. 33, tradução nossa).

Em relação ao **conhecimento de outras línguas**, a pesquisadora relata que todos os sujeitos de sua pesquisa afirmaram que conhecer outras línguas é uma ferramenta importante para o ensino. É interessante notarmos que, nas respostas obtidas no estudo de Kayi-Aydar (2011), os respondentes deixaram claro que não necessariamente falam outras línguas além do inglês, mas que possuem algum conhecimento de sintaxe, por exemplo, o que, afirmam, já é de grande valia. O estudo também mostra que os professores entrevistados acreditam que ter conhecimentos acerca da língua-mãe do aluno possibilita uma instrução de mais qualidade, já que isso permite ao professor diagnosticar possíveis problemas, mostrando onde uma maior ênfase é necessária e onde há maior necessidade de fornecer exemplos.

O **conhecimento dos alunos** refere-se às crenças dos respondentes em relação àquilo que os alunos sabem e sobre como os alunos aprendem. Neste ponto, a autora menciona que o *feedback* dos aprendizes é a melhor forma de conhecê-los, de saber do que eles gostam, do que não gostam, de descobrir o que eles querem ou precisam aprender, o que eles acham interessante (KAYI-AYDAR, 2011). Um ponto importante mencionado pela pesquisadora está relacionado ao fato de os respondentes da pesquisa terem afirmado que conheciam seus alunos tanto como sujeitos individuais quanto como sujeitos inseridos em um grupo, o que possibilitava aos professores descobrir os interesses de cada aluno, suas percepções, suas características culturais, suas experiências de vida, sua motivação e, inclusive, seu senso de humor, aspecto visto como importante pela autora. Kayi-

Aydar (2011, p. 36, tradução nossa) afirma que “o conhecimento do professor sobre seus alunos é dinâmico, sendo constantemente atualizado [...] de acordo com o grupo [...] de alunos com que o professor se depara”.

Retomando o tópico sobre os conhecimentos linguísticos desse profissional, outro aspecto importante ao falarmos na formação do professor de língua portuguesa é o conhecimento acerca das diferenças que nossa língua apresenta quando pensamos na dicotomia entre linguagem oral e linguagem escrita. Neves (2010) afirma que a língua portuguesa torna-se um objeto de análise ainda mais complexo quando refletimos sobre essa questão, uma vez que a oposição entre a produção oral e a produção escrita não é algo tão clara se considerarmos questões como a produção de enunciados de acordo e em desacordo com os padrões ou mesmo o grau de formalidade dos enunciados nessas duas modalidades. De acordo com a autora (NEVES, 2010, p. 152-53), não cabe mais a explicação de que “na língua falada tudo [é] permitido, enquanto a língua escrita [é] sempre mais ‘pura’ e ‘limpa’ de imperfeições”, já que existe sim “diferença entre a padronização para o falado e a padronização para o escrito”.

O domínio desse ponto, que se mostra de extrema importância para o professor de língua portuguesa como língua materna, apresenta-se como uma importante característica para o professor de PLA, uma vez que este terá de ser capaz de mostrar e esclarecer aos seus alunos as diferenças entre a língua portuguesa que estudam em aula e com a qual têm contato na vivência acadêmica, e a língua portuguesa que utilizam em outros setores de sua vida, na vivência menos formal, em situações diárias de comunicação com os falantes nativos da variante brasileira do português. Neves (2010, p. 154) afirma também que “o falado e o escrito [...] diferem quanto aos modos de aquisição, métodos de produção, transmissão, recepção, e, mesmo, estruturas de organização”, o que corrobora nossa afirmação de que, para auxiliar os alunos a atingirem um nível de proficiência em que possam efetivamente dominar essas nuances da língua portuguesa, o professor de PLA precisa estar apto a lidar com essas variações linguísticas apresentadas no português brasileiro.

Como exemplo das explicações pertinentes à sala de aula de PLA, podemos citar, ainda de acordo com Neves (2010, p. 155), aspectos que caracterizam as diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, tais como: na linguagem oral, temos maior espontaneidade, maior ênfase na mensagem e no ato de

comunicação, a participação de elementos suprasegmentais, tais como o tom de voz, os gestos do interlocutor, as expressões faciais. Também podemos observar uma simultaneidade no processamento daquilo que vamos dizer e daquilo que ouvimos do nosso interlocutor, a interferência de restrições ou de interrupções na elaboração e a impossibilidade de quem fala controlar totalmente os enunciados já produzidos.

Na linguagem escrita, podemos notar fatores tais como menor espontaneidade, maior ênfase na forma como o código será organizado para garantir a produção exata da mensagem desejada, menor incidência de elementos suprasegmentais, a não simultaneidade no processamento daquilo que escrevemos e da recepção da mensagem pelo leitor, a não interferência de restrições ou de interrupções na elaboração e a possibilidade de quem escreve controlar totalmente os enunciados já produzidos. A autora afirma também que “[é] a língua falada o lugar em que se esperam marcas de não acabamento do produto, enquanto na língua escrita o produto se tem sempre como (pelo menos provisoriamente) acabado” (NEVES, 2010, p. 155).

Considerando a relação indissociável entre língua e cultura, voltamos aos estudos de Borg (2006, p. 19) e encontramos a necessidade de o professor de línguas ensinar também os aspectos culturais referentes ao contexto em que a língua-alvo se apresenta. Ou seja, além de lidar com os aspectos teóricos referentes à língua que ensina, o professor também precisa construir e manipular uma série de outros conhecimentos referentes à cultura intrínseca à língua-alvo e às pessoas que utilizam essa língua. Nesse sentido, Borg (2006, p. 21, tradução nossa) conclui, a partir de sua pesquisa, que

ensinar significa muito mais do que ensinar a língua; ensinar envolve a “cultura por trás da língua” e o conhecimento relacionado a “todas as esferas da vida (educação, política, história, linguística)”; não se trata apenas do estudo de tópicos, mas também do desenvolvimento de “habilidades relacionadas à comunicação.”<sup>26</sup>

Rosa e Torres (2001, p. 271) concordam com Borg ao afirmarem que o ensino de línguas estrangeiras deve ser sempre embasado pela abordagem cultural, tanto envolvendo a língua-alvo quanto a língua nativa do aluno, uma vez que “o domínio

---

<sup>26</sup> [T]eaching means much more than teaching the language; it involves teaching ‘the culture behind the language’ and the knowledge related to ‘all spheres of life (education, politics, history, linguistics)’; it’s not just about studying topics, but also about developing ‘communication related skills’.

de uma [língua estrangeira] não significa somente o conhecimento lingüístico [dessa língua]”. Os autores também afirmam que, ao considerarmos cultura tudo aquilo que diferencia as comunidades, devemos proporcionar aos alunos “a habilidade de perceber a diferença de hábitos, crenças e saberes de outros povos para, então, reconhecer a sua própria identidade cultural e entender melhor a língua em estudo” (ROSA e TORRES, 2001, p. 271).

Talvez por essa caracterização tão ampla do professor de línguas como profissional que precisa ter certa circulação tanto na sua área quanto em várias outras, que Borg (2006, p. 22) tenha afirmado que a interação professor-aluno na sala de aula de línguas é mais próxima, mais descontraída e mais positiva do que aquela existente entre professores de outras disciplinas e seus alunos. O autor ilustra esse posicionamento dizendo que aulas de línguas normalmente demandam a colaboração dos alunos com suas próprias experiências de vida, o que seria difícil de promover, caso uma atitude direta, formal e impessoal por parte do professor fosse adotada.

Tendo consciência de que os aspectos levantados neste capítulo não encerram a questão da formação do professor de português como língua adicional, e que, pelo contrário, sinalizam a necessidade de formação específica e continuada para os profissionais que pretendem se dedicar a essa área de atuação, partimos, no capítulo a seguir, para a descrição da estrutura desta pesquisa e para a análise dos resultados obtidos.

### 3 ANÁLISE METODOLÓGICA DA PESQUISA

Após uma breve contextualização da situação atual da língua portuguesa no mundo e após a articulação dos posicionamentos de alguns teóricos acerca do processo de formação do professor de PLA, este capítulo delinea os passos traçados por esta pesquisa, apresentando a elaboração das hipóteses que a motivaram, o posicionamento dos teóricos dessa área, a aplicação dos questionários e a comprovação ou não daquelas hipóteses.

#### 3.1 AS HIPÓTESES LEVANTADAS

Ao iniciar esta pesquisa, foram levantadas hipóteses sobre os conhecimentos necessários ao professor de PLA, considerando a experiência do pesquisador com os alunos estrangeiros em situação de intercâmbio na PUCRS. Isso foi resultado do reconhecimento do pesquisador de que um preparo específico é necessário ao profissional de letras que pretende atuar como professor de português para estrangeiros, assumindo-se que a abordagem de ensino para alunos não nativos difere substancialmente daquela aplicada ao ensino de alunos nativos de língua portuguesa. A seguir, apresentaremos as hipóteses que foram levantadas antes mesmo do início da pesquisa bibliográfica e da elaboração dos questionários que compõem a fundamentação deste trabalho.

Um dos aspectos levantados pelo pesquisador está relacionado à necessidade de o professor de PLA possuir algo que, em Almeida Filho (1997), encontramos definido como “consciência cultural”, entendida como sendo a capacidade de o professor entender e explicar a sua própria cultura, valorizando também os aspectos culturais trazidos pelos seus alunos. Uma vez que esse profissional precisará lidar com alunos oriundos de diferentes culturas em uma mesma sala de aula, ele precisará estar apto a gerenciar não só os conhecimentos linguísticos, mas também questões relacionadas à relação professor-aluno e à relação aluno-aluno, as quais serão, necessariamente, mediadas pela linguagem e contextualizadas pela cultura.

O conhecimento, mesmo que incompleto e pouco aprofundado, da língua materna dos alunos, de sua estrutura, de suas características em relação à pronúncia e a habilidade de utilizar esses conhecimentos em aula também foi

levantado como hipótese de característica importante ao professor de PLA. Tal hipótese se justifica quando pensamos que esses conhecimentos podem auxiliar o professor a se comunicar com alunos de nível iniciante, por exemplo, e que também pode servir de ponto de comparação entre os dois sistemas linguísticos, o que enriquece os exemplos e as explicações que o professor fornece em suas aulas.

Outra hipótese levantada está relacionada ao fato de os alunos estrangeiros demandarem instruções e explicações que salientem os aspectos mais formais da língua, de acordo com a experiência do pesquisador, tais como as diferenças entre linguagem oral (mais flexível e informal) e linguagem escrita (menos flexível e mais formal), além de questões referentes ao contexto de uso da língua (pragmática), à grafia e à pronúncia. Essa hipótese fundamentou-se não somente nas demandas dos alunos por explicações mais gramaticais, mas também no fato de o professor de PLA ter em mente que o aluno estrangeiro em situação de imersão está natural e permanentemente exposto ao registro oral da língua portuguesa. Por esse motivo, as atividades de ensino-aprendizagem que enfatizam a comunicação oral não precisam ser, necessariamente, o principal foco das aulas.

Outra hipótese levantada foi em relação à necessidade de o professor de PLA possuir conhecimento de teorias de aquisição de linguagem. Visto que o tópico referente à aquisição é muito amplo, destacamos, neste trabalho, os conceitos de filtro afetivo e de interlíngua, alguns conhecimentos relativos à fonética e à fonologia (interferência linguística) e, ainda, conhecimentos de pragmática (a explicação dos usos da língua, que nem sempre são cobertos pelas explicações gramaticais e semânticas). Cremos que essas áreas possam oferecer respostas às perguntas que os alunos estrangeiros levantam durante as aulas. Por experiência, podemos afirmar que as perguntas feitas por esses alunos em imersão são diferentes e mais complexas do que aquelas apresentadas por alunos de português como língua materna ou por alunos de português como língua estrangeira que não estão em situação de imersão.

A última hipótese levantada refere-se à necessidade ou, pelo menos, à indicação de que o professor de PLA tenha conhecimentos sobre as variantes da língua portuguesa falada no Brasil, caso em que aspectos provenientes da sociolinguística se fazem necessários. Essa hipótese também defende a importância de o professor possuir conhecimentos sobre a variante europeia da língua portuguesa, visto que, muitas vezes, os alunos provenientes daquele continente

estudaram a variação europeia do idioma e demandam do professor explicações das diferenças entre essas duas variantes, que são consideradas as mais expressivas.

Com vistas a atingir os objetivos deste trabalho, os próximos itens deste capítulo delineiam a estrutura e o processo de elaboração desta pesquisa, explicitando os critérios para a escolha da bibliografia utilizada e dos sujeitos participantes, a elaboração dos questionários e a compilação dos dados coletados.

### 3.2 A ESTRUTURA DA PESQUISA

A partir das hipóteses levantadas acerca das características e dos conhecimentos necessários ao professor de PLA, partimos para a pesquisa bibliográfica, parte do processo que mais tomou tempo, por conta da falta de materiais especificamente focados na formação desse profissional. Esse fato fez com que fosse necessário que utilizássemos muitos materiais relacionados à formação de professores de outras línguas, como o inglês e o espanhol, por exemplo, para que pudéssemos fazer uma analogia das características desses profissionais em relação ao professor de PLA. Este trabalho teve como base, portanto, uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, em que foram analisados textos sobre a formação e a prática de professores de línguas.

Com relação ao material referente à expansão da língua portuguesa, necessário para a produção do primeiro capítulo deste trabalho, foram utilizados textos veiculados nas mídias digitais, incluindo neste grupo sites de jornais, como O Emigrante – Mundo Português e o Jornal da Globo, de instituições de ensino de idiomas que produziram textos referentes a essa questão, como a Pensaris e o United International College, de *blogs* de divulgação para a comunidade científica, como o Café Portugal e o Observatório da Língua Portuguesa, e de instituições dedicadas ao estudo da língua portuguesa no mundo, tais como o Instituto Internacional da Língua Portuguesa, o Instituto Camões, a Academia das Ciências de Lisboa etc.

Professores que possuem experiência no ensino tanto de português como língua materna quanto de línguas estrangeiras responderam a um questionário, a fim de levantar aspectos referentes aos conhecimentos que todo professor de PLA deve apresentar. Estudantes estrangeiros em intercâmbio na PUCRS, do primeiro semestre de 2013, também foram entrevistados, a fim de levantarmos dados acerca

da perspectiva desses alunos no que se refere tanto aos motivos que os levaram a estudar língua portuguesa, quanto para descobirmos quais características do professor de PLA os alunos estrangeiros consideram importantes para que o processo de aquisição do português seja bem-sucedido.

Com o objetivo de levantar o maior número possível de dados, determinamos que a aplicação do questionário ao maior número possível de professores da Faculdade de Letras da PUCRS seria o critério de escolha dos sujeitos. Participaram da pesquisa, portanto, dez (10) professores, sendo quatro (4) deles com experiência no ensino de português como língua materna e com formação acadêmica monolíngue (língua portuguesa), cinco (5) com experiência tanto no ensino de português como língua materna quanto no ensino de inglês como língua estrangeira, com formação bilíngue (língua portuguesa e língua inglesa), e um (1) professor com experiência no ensino de língua portuguesa, língua inglesa e língua alemã.

O critério de escolha dos alunos foi baseado na busca pela maior diversidade possível de nacionalidades, já que assim acreditamos aumentar ao máximo o leque de respostas em relação aos motivos que os levaram a aprender língua portuguesa e a escolher o Brasil para a realização do intercâmbio. Participaram da pesquisa dezenove (19) alunos em mobilidade, sendo sete (7) mexicanos, quatro (4) franceses, três (3) porto-riquenhos, três (3) colombianos, um (1) chileno e um (1) japonês.

### 3.3 A ELABORAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários deste trabalho foram desenvolvidos utilizando-se o aplicativo de criação de questionários disponibilizado gratuitamente para os usuários do *e-mail* acadêmico, oferecido pela PUCRS, por meio do Google Drive, uma das ferramentas oferecidas pela empresa Google aos seus usuários.

Ao grupo de professores, foi aplicado um questionário (APÊNDICE 1) composto por sete (7) questões, sendo uma (1) delas uma questão “semi-fechada”, em que os respondentes puderam marcar as línguas que ensinam ou que ensinavam e, caso necessário, inserir outra língua que não constasse na lista; quatro (4) questões fechadas, em que a opção “sim” ou “não” deveria ser selecionada; e duas (2) questões abertas, em que os respondentes puderam

escrever suas respostas de acordo com o que foi solicitado. Os professores participantes da pesquisa receberam o questionário por *e-mail*, no qual puderam inserir suas respostas e enviá-las ao clicar em “Submit”, no próprio texto do *e-mail*, sem a necessidade de abrir outra página para tanto.

As perguntas que compõem o questionário aplicado aos professores (APÊNDICE 1) foram elaboradas tendo em vista a obtenção de dados em relação aos seguintes itens:

- a) A(s) língua(s) que o respondente ensina ou ensinou (Questão 1).
- b) A existência ou não de preparo específico para ministrar aulas de PLA durante a formação acadêmica do respondente (Questão 2).
- c) A importância ou não de o professor de PLA ter conhecimentos mínimos acerca da língua dos alunos estrangeiros (Questão 3).
- d) A constatação ou não de diferenças metodológicas em relação ao ensino de português como língua materna, em comparação ao ensino de PLA, bem como quais são as principais diferenças nesses dois processos (Questões 4 e 5).
- e) A constatação ou não de diferenças entre ensinar PLA para alunos em situação de imersão e ensinar português como língua estrangeira para alunos em situação de não imersão, bem como quais são as principais diferenças nesses dois processos (Questões 6 e 7).

Ao grupo de alunos em mobilidade acadêmica, foi aplicado um questionário (APÊNDICE 2) composto por dez (10) questões, sendo seis (6) delas questões abertas, em que os sujeitos puderam escrever suas respostas de acordo com o que foi solicitado, uma (1) questão “semi-fechada”, em que os sujeitos deveriam indicar a sua língua materna em uma lista de línguas ou, caso necessário, inserir a língua que não estivesse elencada, e três (3) questões fechadas, em que apenas uma opção deveria ser selecionada. Os alunos participantes receberam o questionário por *e-mail*, no qual puderam inserir suas respostas e enviá-las ao clicar em “Submit”, no próprio texto do *e-mail*, sem a necessidade de abrir outra página para tanto. A aplicação da pesquisa foi realizada durante uma das aulas da disciplina de Português para Estrangeiros. Para diminuir a barreira linguística em relação à compreensão das questões e à produção das respostas dos sujeitos, todas as perguntas do questionário foram feitas tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. Com o mesmo objetivo, os sujeitos foram instruídos a responder ao

questionário na língua que se sentissem mais à vontade (português, inglês ou espanhol).

As perguntas que compõem o questionário destinado aos alunos em intercâmbio (APÊNDICE 2) foram elaboradas com o objetivo de levantar dados em relação aos seguintes itens:

- a) O país de origem e a língua materna do respondente (Questões 1 e 2).
- b) Os motivos que levaram o respondente a escolher o Brasil como país para a realização do intercâmbio (Questão 3).
- c) O estudo prévio ou não da língua portuguesa, realizado pelo respondente, antes da vinda ao Brasil, a variante estudada (PB ou PE) e o tempo de instrução formal (Questões 4, 5 e 6).
- d) A importância ou não de o professor de PLA conhecer minimamente a língua do aluno estrangeiro e a forma com que esse conhecimento pode ser utilizado de maneira produtiva durante as aulas (Questões 7 e 8).
- e) As características que o respondente considera importantes para o professor de PLA (Questão 9).
- f) As dificuldades encontradas pelos sujeitos durante o processo de aprendizagem da língua portuguesa (Questão 10).

Os dados obtidos após a aplicação do questionário aos dois grupos foram automaticamente compilados em duas tabelas criadas pelo aplicativo de criação de formulários do Google Drive (APÊNDICES 3 e 4). A partir dessas tabelas, foram analisadas as respostas dos participantes da pesquisa, as quais, posteriormente, foram comparadas com o posicionamento dos teóricos utilizados durante pesquisa bibliográfica, apresentada no segundo capítulo deste trabalho. Baseados nisso, pudemos corroborar ou não as hipóteses levantadas nesta pesquisada. Esses resultados serão apresentados nos próximos itens deste capítulo.

### 3.4 DADOS LEVANTADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DA DISCIPLINA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

As Questões 1 e 2 do questionário aplicado aos alunos tinham o objetivo de identificar o país de origem e a língua materna dos sujeitos. As Questões de 3 a 6 foram elaboradas para estabelecermos um ponto de análise entre os objetivos dos alunos estrangeiros ao estudarem a língua portuguesa e os dados levantados no

primeiro capítulo desta pesquisa. Tal análise será apresentada a seguir. As Questões de 7 a 10 foram elaboradas com o propósito de compararmos o posicionamento dos alunos acerca da formação do professor de PLA com os dados levantados no segundo capítulo deste trabalho.

A amostra foi composta por 75,8% de alunos de origem hispânica, levando-se em conta que três (3) sujeitos consideraram como línguas maternas tanto a língua espanhola quanto a língua inglesa. Esse dado se faz importante para justificar a quantidade de pesquisas relacionados aos falantes de língua espanhola que estudam língua portuguesa, algumas delas mencionadas neste trabalho. O restante da amostra foi representado por 19% de sujeitos que tinham a língua francesa como língua materna e por 5,2% de respondentes que tinham o japonês como língua materna.

Em relação aos motivos elencados para a escolha do Brasil para a realização do intercâmbio, as respostas abertas fornecidas pelos sujeitos foram categorizadas em motivos extrínsecos e motivos intrínsecos, conforme a teoria de Rogers (2001). Do total de respostas levantadas, 33,3% mencionaram o apreço pelo Brasil ou pela América Latina; 26,7% mencionaram a importância do Brasil ou da PUCRS na sua área de estudos; 16,7% mencionaram a vontade de aprender outra língua; 13,3% mencionaram a importância do Brasil como potência econômica; 6,7% mencionaram como motivação o fato de terem ganhado uma bolsa de estudos; e 3,3% mencionaram o fato de suas universidades de origem possuírem convênios de intercâmbio firmados com a PUCRS.

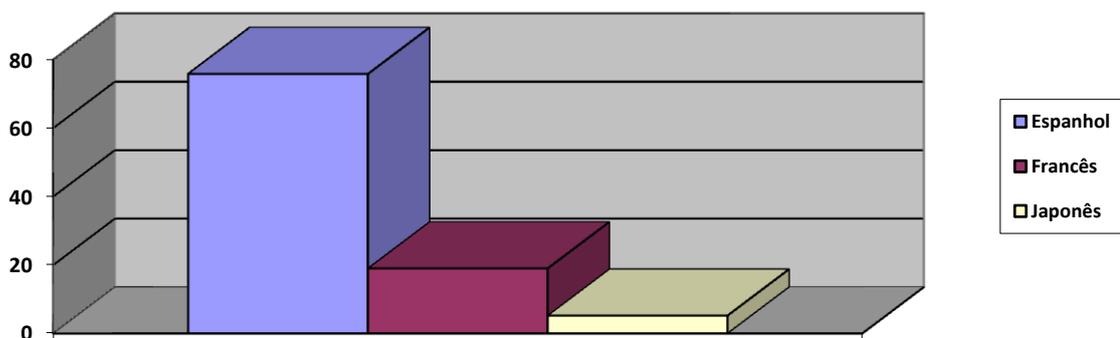
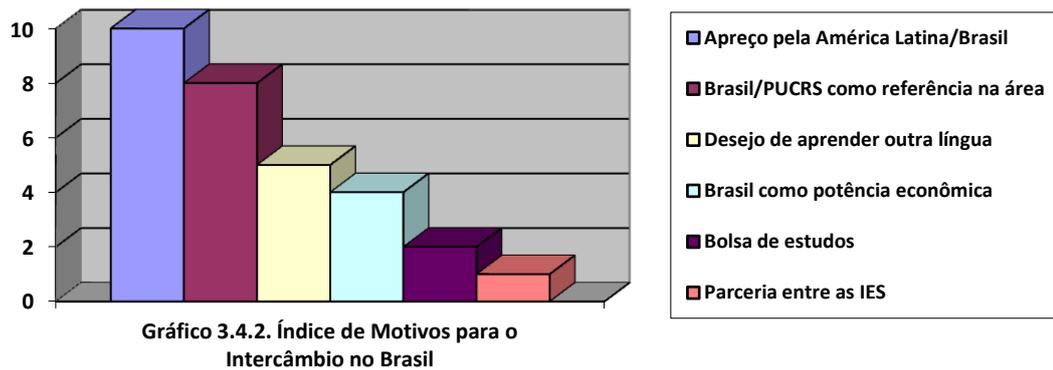
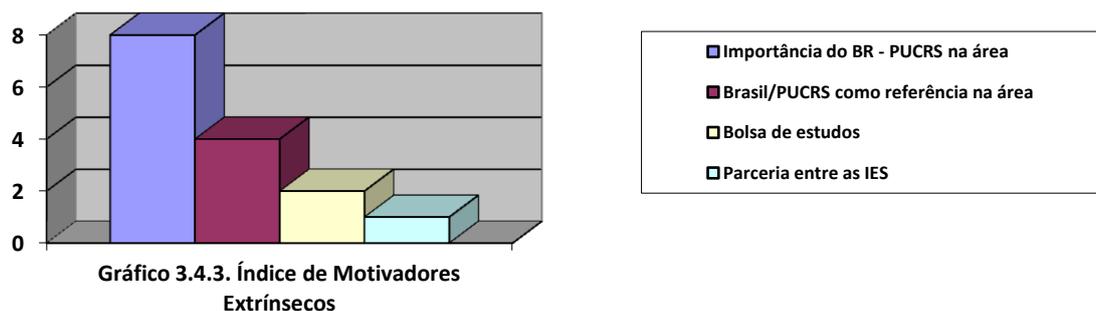
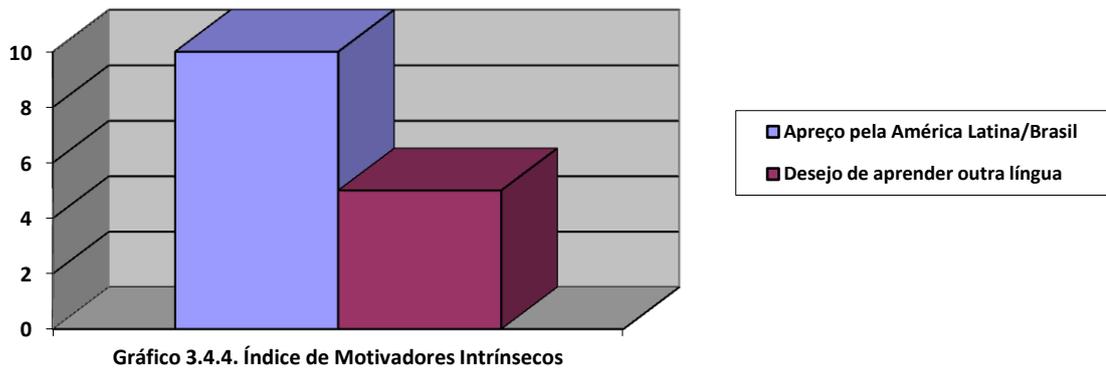


Gráfico 3.4.1. Índice de Línguas Maternas da Amostra de Alunos Estrangeiros



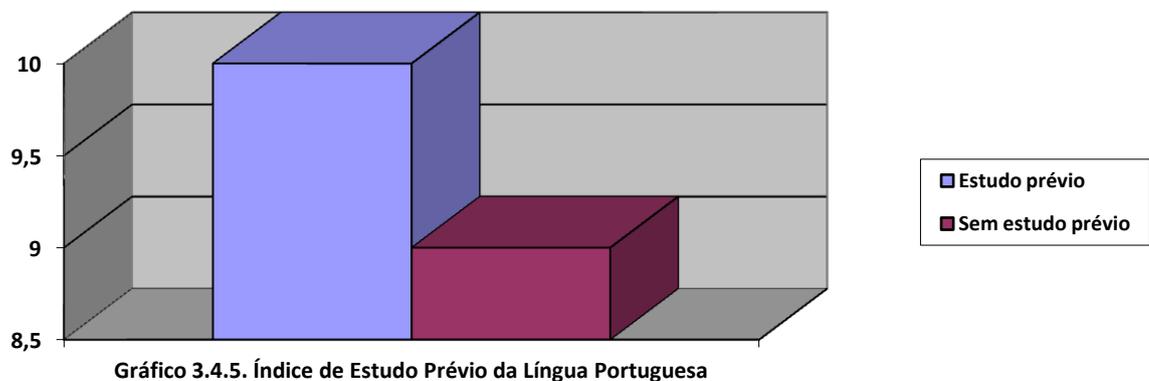
Para classificarmos esses motivadores utilizando as duas categorias de Rogers (2011), dividimos os itens mencionados anteriormente em motivadores extrínsecos e motivadores intrínsecos. Os resultados obtidos demonstram que o crescimento do interesse no Brasil e, conseqüentemente, na língua portuguesa, é resultado, em sua maioria, de motivadores extrínsecos, advindos da situação econômica do Brasil. É interessante notar que, apesar de pensarmos no domínio da língua portuguesa pelos estrangeiros como um diferencial que os traria vantagens profissionais, conforme mencionado, inclusive, nos textos dos alunos da disciplina de Português para Estrangeiros do semestre de 2012/1, nenhum dos sujeitos da pesquisa mencionou o aprendizado da língua portuguesa como um fator de vantagem acadêmica ou profissional, motivo pelo qual classificamos a aquisição de uma nova língua como um motivador intrínseco, e não extrínseco. Esse fato encontra explicação em Kayi-Aydar (2011), já citada neste trabalho, quando afirma que o conhecimento que possuímos sobre os objetivos de nossos alunos pode até mesmo apresentar aspectos constantes, mas que é, por sua natureza, frequentemente atualizado, conforme o grupo de alunos novos que recebemos a cada semestre.





Em relação ao estudo da língua portuguesa anterior à vinda ao Brasil, 52,7% da amostra afirmou já ter estudado, enquanto 42,3% dos sujeitos afirmaram não terem tido instrução formal em língua portuguesa antes de virem ao Brasil. Dos que já haviam estudado língua portuguesa, 100% afirmaram terem estudado a variante brasileira, o que é, até certo ponto, surpreendente se considerarmos que, dentre esses sujeitos, estão três (3) respondentes da França, local em que, tradicionalmente, o ensino da variante europeia do português é mais difundido.

Ainda em relação aos sujeitos que estudaram o português antes de vir ao Brasil, o tempo de instrução formal varia de 3 anos (sujeito falante de francês, que afirmou ter estudado a variante brasileira do português no liceu francês, equivalente ao ensino médio no Brasil) a 1 mês (sujeitos falantes do espanhol). Esse dado é sintomático, visto que é inegável a proximidade linguística entre a língua portuguesa e a língua espanhola, o que, provavelmente, levou os respondentes a acreditarem que um tempo menor de instrução formal da língua portuguesa seria suficiente para a realização de um intercâmbio acadêmico no Brasil.



Em relação à importância ou não de o professor de PLA ter conhecimentos mínimos acerca da língua materna dos alunos, 79% da amostra considerou

importante que o professor possua tais conhecimentos, enquanto 21% afirmaram que esse aspecto não é relevante. É interessante notarmos que 50% dos sujeitos que afirmaram não haver necessidade de o professor conhecer a língua dos alunos também afirmaram ter estudado a língua portuguesa antes de virem ao Brasil (um sujeito falante do francês, que passou por um ano de instrução formal, e um sujeito falante do japonês, que teve dois anos de instrução formal). Os outros 50% eram compostos por falantes nativos da língua francesa e da língua espanhola.

Aos sujeitos que afirmaram ser importante que o professor de PLA conheça, ao menos um pouco, a língua materna dos alunos, foi solicitado que elencassem de que forma esse conhecimento poderia ser utilizado pelo professor, em sala de aula, para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Das respostas obtidas, 47% indicaram que é importante que o professor de PLA tenha conhecimento da língua materna dos alunos para que possa explicar as diferenças entre a língua-alvo e a primeira língua dos estudantes; 29,4% indicaram que esse conhecimento é importante para que o professor entenda os erros e as dificuldades dos alunos, evitando as interferências da língua materna dos estudantes na língua-alvo; e 23,6% das respostas indicaram que isso ajudaria na comunicação entre professor e alunos nos níveis iniciantes.

Conforme esperado pelo pesquisador, o grupo de alunos respondentes da pesquisa elencou um número considerável de outras características importantes ao professor de PLA. Ao classificarmos as respostas em grupos, de acordo com a sua proximidade, descobrimos que 30% dos respondentes afirmam esperar que o professor de PLA seja carismático, paciente e que fale devagar; 16,7% afirmaram que é importante que o professor seja criativo e que utilize diferentes recursos em suas aulas. Os respondentes não mencionaram, contudo, a que tipo de recurso se referiam; 16,7% afirmaram a importância de o professor de PLA ser atualizado, de possuir bons conhecimentos gerais, de conhecer a sua própria cultura e a cultura dos alunos; 13,3% dos respondentes afirmaram que é importante que o professor seja organizado e que tenha habilidade para ensinar (didática); outros 13,3% afirmaram a importância de o professor de PLA conhecer os objetivos dos alunos, o que será útil a esses alunos e quais as suas dificuldades no aprendizado da língua portuguesa, a fim de ajustar seu material e suas atividades; 6,7% das respostas apontaram, ainda, que o professor deve solicitar muitas tarefas de casa, e 3,3% dos

respondentes afirmaram que é importante que o professor não permita a interação em sala de aula em outro idioma que não a língua portuguesa.

Em relação às dificuldades encontradas pelos sujeitos da amostra ao longo do processo de aprendizagem da língua portuguesa, após classificarmos as respostas de acordo com sua proximidade, encontramos que 55,6% dos sujeitos afirmaram que encontraram dificuldades relacionadas à pronúncia, o que prejudica o desenvolvimento de sua fluência oral em língua portuguesa. É interessante notar que apenas um (1) desses sujeitos mencionou a inibição por medo de cometer erros como uma das causadoras dessa dificuldade; 14,8% afirmaram que a maior dificuldade é em relação à gramática, à estrutura da língua portuguesa, quesito em que um (1) dos sujeitos mencionou dificuldade especificamente na conjugação dos verbos. É interessante notarmos, aqui, que o sujeito falante de língua japonesa mencionou que a conjugação verbal é justamente um dos aspectos em que ele menos encontra dificuldades; outros 14,8% dos sujeitos afirmaram que a proximidade entre o português e a sua língua materna (o espanhol) dificultava seu processo de aprendizagem. Um dos aspectos mencionados em relação à proximidade linguística foram os falso cognatos, o que os sujeitos afirmaram dificultar o processo de produção escrita de textos em português; 11,1% dos respondentes afirmaram que enfrentaram dificuldades em relação à compreensão auditiva do português, bem como em relação à compreensão de gírias e de vocabulário técnico ou específico; 3,7 dos sujeitos mencionaram que o fato de a turma da disciplina de Português para Estrangeiros não ser composta por alunos do mesmo nível foi um dos elementos que dificultaram o processo de aquisição da língua portuguesa.

### 3.5 DADOS LEVANTADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DE LÍNGUAS DA FALE-PUCRS

Da amostra de professores, 50% foi composta por sujeitos com formação bilíngue, que trabalham ou trabalharam com o ensino tanto de língua portuguesa quanto de língua inglesa; 40% foi representada por professores com formação monolíngue, que trabalham com o ensino de língua portuguesa; e 10% da amostra foi representada por sujeitos que trabalham tanto com a língua portuguesa como com a língua inglesa e com a língua alemã. É interessante notarmos que apenas

10% da amostra afirmaram ter tido, em sua formação acadêmica, alguma disciplina ou preparo específico para o ensino de PLA, sendo um dos sujeitos com formação monolíngue em língua portuguesa.

Em relação à importância de o professor de PLA conhecer, ao menos minimamente, a língua materna dos alunos, 100% da amostra afirmaram acreditar que esse seja um aspecto importante para facilitar o processo de ensino-aprendizagem do português para alunos estrangeiros de nível básico. O fato de o ensino de português como língua materna apresentar diferenças, do ponto de vista metodológico, do ensino de português como língua adicional também foi afirmado por 100% dos sujeitos da amostra.

Foi solicitado aos sujeitos que afirmassem haver distinção entre o ensino de português como língua materna e o ensino de português como língua adicional que mencionassem as principais diferenças que identificam. Como resultado, 47,4% dos sujeitos da amostra afirmaram que, para o estrangeiro, ensinamos a língua, a qual não foi a sua língua de convivência desde o nascimento, o que, necessariamente, torna o processo de alfabetização diferente, enquanto, para o falante nativo, ensinamos sobre a língua, por meio dela, a partir do conhecimento internalizado que o aluno já possui; 31,6% da amostra afirmaram que essa diferença metodológica no ensino se dá também por conta dos contextos culturais distintos existentes entre os falantes nativos e os não nativos de língua portuguesa. Essa porcentagem da amostra afirmou que as particularidades linguísticas, semânticas, lexicais, sintáticas e fonéticas precisam ser mais bem explicadas e mais trabalhadas com grupos de PLA do que com alunos nativos.

Em relação à finalidade do ensino e aos objetivos dos alunos estrangeiros e dos alunos nativos, 10,6% afirmaram que os propósitos desses dois grupos são diferentes, sendo que o estrangeiro, normalmente adulto, demanda do professor uma fundamentação muito mais aprofundada em relação às explicações das regras da língua, do seu funcionamento, da sua contextualização etc., o que faz com que o professor de PLA precise definir de forma muito clara os seus objetivos para cada aula; 5,2% da amostra afirmaram que o professor de PLA precisa ter consciência e controle sobre seu desempenho linguístico em aula, monitorando o léxico que utiliza, as estruturas gramaticais e, principalmente, o seu ritmo de fala, algo que não precisa ser tão controlado em uma sala de aula para alunos nativos; os restantes 5,2% dos sujeitos afirmaram que essas diferenças metodológicas podem ter origem, além dos

aspectos mencionados anteriormente, na inexistência de parâmetros oficiais que delineiem o ensino de PLA, diferentemente do que ocorre com o ensino de português como língua materna, com as orientações do Ministério da Educação do Brasil, por exemplo, acerca de como aplicar o ensino da língua portuguesa para falantes nativos. Esse grupo de sujeitos afirma, ainda, que, por conta dessa falta de normatização sobre o ensino de PLA, há a necessidade de os profissionais dessa área buscarem a adaptação da metodologia de ensino do inglês como segunda língua, por exemplo, às necessidades do ensino de PLA.

Em relação ao questionamento acerca da existência ou não de diferenças no processo de ensino do português para alunos em imersão, vivendo no Brasil, e para alunos que não estão em situação de imersão, 90% dos participantes da pesquisa afirmaram que há, sim, diferenças nas duas situações. Ao serem questionados a respeito de quais diferenças são essas, 52,8% da amostra afirmaram que os alunos em imersão têm maior contato com a cultura, apresentam mais fácil aquisição de vocabulário, mais rápido desenvolvimento da compreensão auditiva e da fluência oral, o que leva a uma familiarização com as estruturas mais frequentes da língua e com outras variantes que não aquela utilizada na sala de aula. Isso proporciona aos alunos e ao professor mais oportunidades de aprofundamento das observações acerca do funcionamento da língua. Os outros 47,2% mencionaram também que o fato de estarem em imersão aumenta a motivação dos alunos estrangeiros para aprender, por conta da necessidade de usar a língua-alvo em situações reais e espontâneas de comunicação, o que proporciona a análise do contraste entre a linguagem escrita e a linguagem oral, por exemplo.

### 3.6 A CORROBORAÇÃO OU NÃO DAS HIPÓTESES DA PESQUISA

Para corroborarmos ou não as hipóteses levantadas por esta pesquisa, faremos o cruzamento dos dados obtidos por meio da pesquisa bibliográfica, mencionando brevemente os pontos em que cada autor concorda ou não com as hipóteses. Após, utilizaremos os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários aos professores da FALE-PUCRS e aos alunos da disciplina de Português para Estrangeiros de 2013/1.

a) *Hipótese da consciência cultural.*

Esta hipótese está relacionada à capacidade de o professor de PLA saber lidar de forma satisfatória com a diversidade cultural que a sala de aula de português para estrangeiros apresenta. O termo “consciência cultural” é utilizado por Almeida Filho (1997) e refere-se justamente a essa capacidade que se espera do professor de línguas de entender a fundo as questões referentes à sua própria cultura e de estar aberto a aprender a cultura trazida por seus alunos.

Reis (COMUNIDADE..., 2011), por sua vez, ressalta a importância de esclarecer a forte relação entre língua e cultura na formação do professor, enquanto Baralo e Atienza (2005) mencionam a importância desse conhecimento para que o professor possa fazer uma boa interlocução dos contrastes socioculturais que se apresentam na sala de aula de português para estrangeiros, levantando a ideia do professor como o gestor não só do processo de ensino da língua portuguesa, mas também de gestor da relação existente entre as diferentes culturas representadas em sua sala de aula.

As respostas fornecidas pela amostra de professores analisada nesta pesquisa mencionam que a metodologia no ensino de português para estrangeiros precisa ser diferente da metodologia aplicada ao ensino de português para falantes nativos, justamente por conta das diferenças culturais que o ensino de português como língua adicional, para alunos em imersão, apresenta. De forma mais geral, os alunos participantes da pesquisa mencionaram que é desejável que o professor de PLA seja atualizado, que apresente bons conhecimentos gerais e que, principalmente, conheça a sua própria cultura e a cultura dos alunos.

Dessa forma, acreditamos que a hipótese relativa à consciência cultural do professor de PLA tenha sido corroborada ao longo deste trabalho, tanto na parte da pesquisa bibliográfica quanto na parte dos questionários aplicados às amostras selecionadas.

b) *Hipótese da importância do conhecimento da língua dos alunos.*

Os autores Baralo e Atienza (2005) mencionam a importância de o professor de línguas conhecer a língua-mãe do aluno para que possa analisar os dois sistemas, comparando-os e contrastando-os de forma a elucidar aos alunos os

aspectos semelhantes e distintos de cada uma das línguas. Kayi-Aydar (2011) também afirma a importância desse conhecimento, principalmente no que diz respeito ao aumento da qualidade das explicações fornecidas por esse professor, visto que esse saber sobre a língua materna do aluno permite ao professor diagnosticar possíveis problemas ao longo do processo de aquisição da língua-alvo.

No que diz respeito aos professores entrevistados nesta pesquisa, todos afirmaram que o conhecimento da língua do aluno por parte do professor de PLA é importante, especialmente com estudantes de nível iniciante. O mesmo não ocorreu com a amostra dos alunos participantes da pesquisa. Deles, 79% mencionaram esse conhecimento como importante, sendo que os 21% restantes já tinham tido instrução formal por um período de tempo mais longo, o que, provavelmente, os faz crer que tal conhecimento não seja tão necessário. Esse dado vai ao encontro daquilo afirmado nas respostas da amostra de professores, que mencionaram a importância de, nos níveis iniciais, haver uma *linguafrancana* comunicação entre alunos e professor.

Os alunos que mencionaram a importância de o professor conhecer, ao menos minimamente, a língua do aluno, citaram como vantagem desse conhecimento a capacidade de o professor fazer comparações entre as duas línguas, de entender os erros produzidos pelos alunos e os aspectos mais difíceis durante o processo de aprendizagem, características da interferência do sistema linguístico da língua materna do aluno sobre a língua-alvo que ele está estudando.

Dessa forma, acreditamos que a hipótese relativa ao conhecimento, por parte do professor, sobre a língua dos alunos tenha sido corroborada ao longo desta pesquisa, tanto na parte da pesquisa bibliográfica quanto na parte dos questionários aplicados às amostras selecionadas.

c) *Hipótese da importância dos conhecimentos em Linguística.*

Essa hipótese compreende áreas da Linguística que foram consideradas importantes ao ensino de português para estrangeiros de acordo com a experiência do pesquisador, tais como a sociolinguística, em relação às variantes da língua portuguesa, a pragmática, em relação às questões de uso da língua, nem sempre explicadas somente pela sintaxe ou pela semântica, e a fonética e a fonologia,

importantes para que o professor possa explicar a produção dos sons da língua portuguesa e os fenômenos articulatórios que ocorrem.

De forma resumida, essa hipótese refere-se aos conhecimentos que o professor de PLA precisa dominar a fim de dar conta tanto das explicações necessárias aos conteúdos que ensina em sala de aula quanto para explicar aos alunos aquilo que observam em seu contato diário e real com a língua, que normalmente não é feito por meio da mesma variante que o aluno estuda nos livros e com a qual tem contato na vida acadêmica.

A esse respeito, Baralo e Atienza (2005) vemos conhecimentos em Linguística como de extrema importância para que o professor atinja um grau de consciência linguística que o possibilite uma visão mais abrangente sobre a língua que ensina. Brosh (1996 apud BORG, 2006) aponta na mesma direção, afirmando que, além da capacidade de manter o interesse dos alunos, o professor também deve ser capaz de organizar e explicar as dúvidas dos estudantes, o que só é possível por meio dos conhecimentos linguísticos. Neves (2010) afirma que o conhecimento das variantes, especialmente no que diz respeito às diferenças expressas pelas linguagens oral e escrita, cada uma com suas especificidades, deve ir muito além da ideia pouco aprofundada de que a linguagem oral permite qualquer coisa e que a linguagem escrita possui regras, e o professor deve estar apto a esclarecer aos seus alunos esse distanciamento das modalidades da língua.

A amostra de professores mencionou que existe uma maior necessidade de explicar aos alunos estrangeiros as diferenças ou as particularidades semânticas, lexicais, sintáticas e fonéticas da língua portuguesa, o que não ocorre em grau tão elevado com alunos nativos do português. Essa capacidade só é possível por meio dos conhecimentos em Linguística.

A amostra dos alunos colocou os pontos “gramática” e “pronúncia” como os mais problemáticos ao longo do processo de aprendizagem da língua portuguesa, o que nos leva a crer que conhecimentos aprofundados em áreas como sintaxe e fonética e fonologia são extremamente úteis para que o professor consiga auxiliar os alunos ao longo do processo de aquisição do português.

Dessa forma, acreditamos que a hipótese relativa à importância dos conhecimentos em Linguística, por parte do professor de PLA, tenha sido corroborada ao longo desta pesquisa, tanto na parte da pesquisa bibliográfica quanto na parte dos questionários aplicados às amostras selecionadas.

d) *Hipótese da importância dos conhecimentos sobre teorias da aquisição da linguagem.*

Esta hipótese recorta, dentre os diversos componentes relacionados às teorias de aquisição da linguagem, as teorias relacionadas ao filtro afetivo, à interferência linguística, à interlíngua e à fossilização, não ignorando, contudo, a existência de várias outras teorias importantes que poderiam ter sido abordadas.

Nos aspectos referentes à teoria do **filtro afetivo**, de Krashen (1985, 2003), podemos inserir o posicionamento de Girard (apud BORG, 2006), quando afirma que o professor deve demonstrar o mesmo interesse em todos os alunos, o que podemos entender como uma forma de baixar o nível do filtro afetivo existente na relação professor-aluno. No mesmo sentido, temos as ideias de Prodromou (1991 apud BORG, 2006), que descobriu, em suas pesquisas, que os alunos consideram importante que o professor de línguas seja amigável e que não pressione os alunos com ritmo de aprendizagem mais lento. Um dos resultados da pesquisa de Brosh (1996 apud BORG, 2006) também vai ao encontro dessa mesma ideia, afirmando que o professor de línguas não deve demonstrar favoritismo em relação aos alunos, mas sim estar disponível e ser acessível aos seus estudantes.

Os aspectos referentes à **interferência linguística**, entendida como a aplicação dos padrões da língua materna na produção da língua-alvo, são levantados por Baralo e Atienza (2005), quando mencionam a influência da língua espanhola, evidenciada em falantes nativos do espanhol que estudam português, na sua produção oral em língua portuguesa. Isso denota a importância de o professor de PLA ter consciência de que essa aplicação de regras da língua nativa sobre a língua-alvo não é apenas falta de esforço dos alunos, mas, sim, parte do processo de aquisição da língua, caracterizando a criação de uma língua intermediária, ou **interlíngua** (BARALO e ATIENZA, 2005; RICHARDS e SCHMIDT, 2002; SAVILLE-TROIKE, 2006; CRYSTAL, 2008). Como resultado desse estágio intermediário no processo de aquisição de uma nova língua, surge também o conceito de **fossilização** (BARALO e ATIENZA, 2005; RICHARDS e SCHMIDT, 2002; SAVILLE-TROIKE, 2006; CRYSTAL, 2008), caracterizado pelos autores como um conhecimento importante ao professor de línguas, a fim de poder evitar que a influência de um sistema linguístico sobre o outro se torne uma característica permanente da produção oral ou escrita de seus alunos.

Nas respostas fornecidas pelo grupo de professores, pudemos identificar, em relação às características do professor PLA, a presença de aspectos que demonstram a consciência de que o ensino de línguas estrangeiras ou adicionais exige do professor um controle maior sobre a sua própria produção linguística durante as aulas, manifestado no monitoramento do ritmo da fala, das estruturas frasais e da escolha lexical, por exemplo.

Os alunos também mencionam, em suas respostas, a importância de o professor saber explicar questões relacionadas à pronúncia e à sintaxe da língua portuguesa, por conta da influência significativa que a língua materna dos estudantes produz na sua compreensão das estruturas da língua portuguesa, conforme mencionamos anteriormente. A amostra dos alunos também relata a importância de o professor de línguas saber controlar o seu ritmo de fala em sala de aula, para facilitar a compreensão por parte dos alunos menos proficientes.

Dessa forma, acreditamos que a hipótese relativa à importância dos conhecimentos sobre teorias de aquisição da linguagem, por parte do professor de PLA, tenha sido corroborada ao longo desta pesquisa, tanto na parte da pesquisa bibliográfica quanto na parte dos questionários aplicados às amostras selecionadas.

*e) Hipótese da importância de o professor de PLA conhecer tanto a variante europeia quanto a variante brasileira do português.*

Essa hipótese tem sua origem na constatação de que alunos provenientes da Europa, quando afirmam ter estudado língua portuguesa antes de virem ao Brasil, normalmente tiveram instrução formal da variante europeia da língua portuguesa, o que faz com que seja aconselhável ao professor de português para alunos em imersão no Brasil o conhecimento das duas variantes, a fim de poder explicar as diferenças existentes entre elas, tanto em estrutura quanto em vocabulário e origem histórica.

Esse conhecimento, contudo, não foi citado por nenhum dos autores utilizados durante a realização da pesquisa bibliográfica nem pela amostra de professores entrevistados ou pela amostra de alunos que participaram como respondentes dos questionários. Tal fato nos leva a constatar e a concordar com Kayi-Aydar (2011), quando afirma que o conhecimento do professor a respeito de seus alunos é constantemente atualizado, conforme o grupo de alunos novos que

recebemos a cada semestre, por exemplo, já que, nos textos dos alunos da disciplina de Português para Estrangeiros de apenas um ano antes do grupo utilizado como amostra nesta pesquisa (2012/1), os alunos mencionaram a importância de o professor saber explicar as diferenças entre o PE e o PB. Provavelmente esse fato se deve à concentração de alunos europeus, que era maior naquele grupo, sendo que havia alunos que tinham tido instrução formal da variante europeia da língua portuguesa, o que os fazia notar mais facilmente as diferenças entre as duas variantes, demandando tal conhecimento do professor.

Dessa forma, constatamos que a hipótese referente à importância de o professor de PLA conhecer tanto a variante europeia quanto a variante brasileira do português não foi corroborada ao longo desta pesquisa, visto que esse aspecto não foi mencionado nem na parte da pesquisa bibliográfica, nem na parte dos questionários aplicados às amostras selecionadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar o crescimento da área do ensino do português para estrangeiros no Brasil nos últimos anos, o presente trabalho analisou a situação da língua portuguesa no mundo atual e buscou listar algumas características que fazem parte da formação do professor de português como língua adicional (PLA) para alunos em situação de imersão. Para tanto, esta pesquisa apresentou não apenas o posicionamento de especialistas na formação técnica desse profissional, mas também o posicionamento de profissionais da área de Letras e de alunos em situação de intercâmbio acadêmico na PUCRS.

A partir da experiência do pesquisador, foram levantadas cinco hipóteses acerca dos conhecimentos necessários ao professor de PLA. Dessas cinco hipóteses, quatro foram corroboradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Isso nos levou a concluir que, de acordo com os autores consultados e com os resultados obtidos a partir da aplicação dos questionários, é importante que o professor de PLA tenha consciência cultural, o que o permitirá explicar a sua própria cultura e entender a cultura de seus alunos, tornando-o apto a atuar como o gerenciador dessa sala de aula multicultural.

A importância de o professor de PLA ter conhecimento, ao menos básico, da língua materna dos alunos também foi corroborada, uma vez que, tanto os teóricos consultados quanto os sujeitos participantes da pesquisa afirmaram que tal conhecimento é de grande valia para o processo de aquisição de uma língua. A esse respeito, a bibliografia consultada e os próprios participantes da pesquisa mencionaram a utilidade que o conhecimento da estrutura e do vocabulário da língua dos alunos pode ter no decurso das aulas, servindo para facilitar a comunicação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, nos níveis iniciantes, ou para estabelecer relações elucidativas aos alunos acerca das diferenças ou semelhanças entre os dois sistemas linguísticos.

Esta pesquisa também corrobora a importância de o professor de PLA possuir conhecimentos em Linguística, uma vez que a bibliografia consultada e os sujeitos participantes apresentaram posicionamentos concordantes acerca da aplicabilidade que as diversas ramificações dessa disciplina possuem no ensino de línguas. De forma resumida, o referencial teórico que embasa este trabalho afirma que é a Linguística que oferece ao professor as ferramentas de que necessita para construir

uma visão mais ampla acerca das línguas com que trabalha, o que o ajudará a entender a complexidade do funcionamento da linguagem.

A hipótese referente à importância de o professor de PLA conhecer as teorias sobre aquisição da linguagem também encontrou respaldo nos teóricos consultados ao longo desta pesquisa. Assim como em relação aos conhecimentos em Linguística, os conhecimentos da área de teorias sobre aquisição de linguagem também são vastos, mas foi possível observar que conceitos tais como os de fossilização, de interferência linguística, de interlíngua e de filtro afetivo, por exemplo, foram mencionados, de uma forma ou de outra, pela maioria dos autores da bibliografia utilizada. Tornou-se evidente o auxílio que tais teorias podem oferecer ao professor de PLA, explicando-o as peculiaridades do processo pelo qual seus alunos estão passando.

A hipótese relacionada à importância de o professor de PLA possuir conhecimentos acerca tanto da variante europeia quanto da variante brasileira do português não encontrou, nem nos teóricos consultados, nem os sujeitos participantes da pesquisa, validação, sendo, portanto, não corroborada por esta pesquisa. A esse respeito, dois aspectos devem ser analisados. O primeiro diz respeito ao grupo de alunos que participaram como sujeitos desta pesquisa. Os dados levantados mostram que, dentre os indivíduos que estudaram língua portuguesa antes de vir ao Brasil, nenhum estudou a variante europeia. Em comparação com os grupos de semestres anteriores, de acordo com a análise empírica do pesquisador, normalmente havia ao menos um aluno que já tivesse estudado a variante europeia, o que o fazia demandar do professor da disciplina de Português para Estrangeiros explicações acerca das diferenças que as duas variantes apresentam.

O segundo aspecto a ser levantado sobre essa questão das variantes brasileira e europeia está relacionado aos teóricos consultados e às respostas dos professores participantes da pesquisa. A bibliografia utilizada não menciona, em momento algum, a importância do estudo das duas variantes em questão, mas menciona, por exemplo, a importância do conhecimento das variantes internas do português brasileiro, bem como das variações apresentadas na dicotomia linguagem oral e linguagem escrita. Já em relação às respostas dos professores, talvez possamos apontar uma falha metodológica na elaboração do questionário, que não pergunta, diretamente, se os sujeitos acreditam que esse conhecimentos das

variantes brasileira e europeia seja importante ao professor de PLA. Assumimos que, se fosse considerado um ponto importante, esse conhecimento seria mencionado pelos professores. Isso, porém, nos impediu uma análise mais acurada acerca dessa hipótese.

Outros aspectos referentes à formação do professor de pla foram mencionados ao longo do trabalho, visto que, de uma maneira ou de outra, foram considerados relevantes para a corroboração ou não das hipóteses, elaboradas a fim de servirem de norte para a pesquisa. Por esse motivo, este trabalho não tem a pretensão de encerrar as discussões sobre o tema, uma vez que a formação de professores de línguas é um processo complexo e que pode ser visto por várias perspectivas. Isso nos leva a concluir que os resultados obtidos nesta pesquisa são válidos para descrever o posicionamento dos teóricos elencados e da amostra de sujeitos participantes. Por ser um tema permeado por questões subjetivas e por variantes de difícil controle, as quais, até certo ponto, precisam ser analisadas tanto quantitativa quanto qualitativamente, certamente a aplicação da mesma metodologia utilizada nesta pesquisa não encontraria os mesmos resultados se aplicada a outro grupo de participantes, o que, mais uma vez, denota a complexidade do assunto e a necessidade de mais estudos sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALDÉ, Lorenzo. Pindorama não é Pandora. In: Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional, ano 6, v. 66, mar., 2011.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

BARALO, Marta; ATIENZA, David. Nuevos paradigmas para la enseñanza de lenguas. In: BINZ, Jussara Ferreira; BOCCHESI, Jocelyne da Cunha (Orgs.). **Ressignificando a prática de ensino de línguas: a valorização da docência**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. 73-90 p.

BBPORTUGUESE. Translation Services. **The Future of Portuguese**. Nova Iorque, [2013]. Disponível em: <<http://www.bbportuguese.com/the-future-of-portuguese.html>>. Acesso em 17 mar. 2013.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BOJOVIĆ, Milevica. Teaching foreign language for specific purposes: teacher development. In: ANNUAL ATEE CONFERENCE, 31., 2006, Portorož. **Anais eletrônicos**... Portorož: National School for Leadership in Education, 2006. Disponível em: <<http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/487-493.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

BORG, Simon. The distinctive characteristics of foreign language teachers. In: LANGUAGE TEACHING RESEARCH. Leeds: University of Leeds, 10,1, 2006. Disponível em: <<http://www.education.leeds.ac.uk/assets/files/staff/papers/LTR-10-1.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

BRASIL. Ministério do Turismo. Dados e Fatos: estudos, pesquisas e dados sobre o setor do turismo. **Crescimento e otimismo no setor turístico**. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/dadosefatos/geral\\_interna/noticias/detalhe/20120822.html](http://www.dadosefatos.turismo.gov.br/dadosefatos/geral_interna/noticias/detalhe/20120822.html)>. Acesso em 06 jan. 2013.

COMUNIDADE – “Portugal nunca teve uma política de língua estruturada”. Café Portugal. Lisboa, 15 abr. 2011. Disponível em: <[http://www.cafeportugal.net/pages/noticias\\_artigo.aspx?id=4266](http://www.cafeportugal.net/pages/noticias_artigo.aspx?id=4266)>. Acesso em: 14 jan. 2013.

CRYSTAL, David. **A Dictionary of Linguistics and Phonetics**. 6.ed. Blackwell Publishing: Oxford, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. Nova Gramática do Português Contemporâneo. 5.ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In: LIMA, Valdevez Marina do Rosário et al (Org.). **A questão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2008. 33-42 p.

HISTÓRIA do Descobrimento do Brasil. HISTÓRIA DO BRASIL.NET. 2005. Disponível em: <<http://www.historiadobrasil.net/descobrimento>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

INSTITUTE OF PERFORMANCE AND LEADERSHIP. **Empresas do mundo todo pretendem investir no Brasil em 2013. Você está preparado para as oportunidades?** São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.ipledu.com/empresas-do-mundo-todo-pretendem-investir-no-brasil-em-2013-voce-esta-preparado-para-as-oportunidades/>>. Acesso em: 29 fev. 2013.

KAYI-AYDAR, Hayriye. Re-exploring the Knowledge Base of Language Teaching: Four ESL Teachers' Classroom Practices and Perspectives. In: TESL REPORTER. Laie: Brigham Young University, v. 44 n 1 & 2, 2011.

KRASHEN, Stephen, D. **Exploration in Language Acquisition and Use**. Heinemann: Portsmouth, 2003.

KRASHEN, Stephen, D. **The Input Hypothesis**: issues and implications. Longman Inc.: Nova Iorque, 1985.

LÍNGUA – “Europa é a região do planeta onde o português tem mais dificuldades”. Café Portugal. Lisboa, 15 abr. 2011. Disponível em: <[http://www.cafeportugal.net/pages/noticias\\_artigo.aspx?id=3622](http://www.cafeportugal.net/pages/noticias_artigo.aspx?id=3622)>. Acesso em: 14 jan. 2013.

MATEUS, M.H. M. et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003.

MEDEIROS, Adelardo A. Dantas. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **A Língua Portuguesa**. Natal, 2006. Disponível em: <[http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt\\_3.php](http://www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt_3.php)>. Acesso em: 22 dez. 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Ensino de língua e vivência de linguagem**: temas em confronto. São Paulo: Contexto, 2010.

O ENSINO do português ganha força. Produção de Mais Brasil e Consulado-Geral do Brasil em Miami. Direção de Neuza Martinez. Roteiro de Carlos Wesley. Miami, 2013. (20 min 32 s). Disponível em: <<http://brasilmais.com/portal/ensino-portugues-ganha-forca-mundo/>>. Acesso em: 2 jun. 2013.

O VALOR económico da língua portuguesa pode ser potenciado. **O Emigrante/Mundo Português**. Lisboa, 05 dez 2011. Disponível em: <<http://www.mundoportugues.org/content/1/10064/valor-economico-lingua-portuguesa-pode-ser-potenciado/>>. Acesso em: 12 fev 2013.

OBSERVATÓRIO da Língua Portuguesa. **As 10 línguas mais faladas no mundo.** Aveiro, 2010. Disponível em: <<http://observatorio-lp.sapo.pt/pt/dados-estatisticos/as-linguas-mais-faladas/10-linguas-mais-faladas-no-mundo>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O português na internet e no mundo digital: perspectivas para uma gestão internacionalizada da língua. 2013. (58 min 19 s) Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=FdrdUOF6DoM>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

PENSARIS Corporate Training. Sobre el crecimiento del portugués como lengua de estudio en Argentina. Buenos Aires, 2011. Disponível em: <<http://blog.pensaris.com.ar/?p=343>>. Acesso em: 20 fev. 2013.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-reitoria Acadêmica. **Mobilidade em números 2010.** Porto Alegre, 2010. 1 arquivo de PDF, 2 p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Pró-reitoria Acadêmica. **2013/1 Mobilidade in.** Porto Alegre, 2012. 1 arquivo de PDF, 2 p.

PORTUGUÊS poderá ser língua oficial da ONU nos próximos cinco anos. **Café Portugal.** Lisboa, 15 abr 2011. Disponível em: <[http://www.cafeportugal.net/pages/noticias\\_artigo.aspx?id=3386](http://www.cafeportugal.net/pages/noticias_artigo.aspx?id=3386)>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PRWEB.United International College. **World Cup Effect Ensures Increased Demand for Portuguese Lessons at UIC London.** Brighton, 2013. Disponível em: <<http://www.prweb.com/releases/2013/2/prweb10412186.htm>>. Acesso em: 8 fev. 2013.

RIBEIRO, Renata. Aumenta o número de estrangeiros que procuram o Brasil para estudar. **Jornal da Globo,** Rio de Janeiro, 10 fev 2012. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2012/02/mais-estrangeiros-procuram-o-brasil-para-estudar-e-trabalhar.html>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics.** 3ª.ed. Londres: Pearson Education Limited, 2002.

ROGERS, Jenny. **Aprendizagem de adultos:** fundamentos para educação corporativa. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ROSA, Sabrina Hax Duro; TORRES, Sandra B. Méndez. Professores de Línguas Estrangeira (LE em formação: até que ponto estamos preparados para a interculturalidade? In: HAMMES, Wallney Joelmir; VETROMILLE-CASTRO, Rafael (Orgs.). **Transformando a sala de aula, transformando o mundo:** ensino e pesquisa em língua estrangeira. Pelotas: EDUCAT, 2001. 271-280 p.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. **Introducing Second Language Acquisition.** Cambridge University Press: Nova Iorque, 2006.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172.

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO DE PROFESSORES.

Page 1 of 1

### O Ensino de Português como Língua Adicional - Professores

Esta pesquisa faz parte do trabalho de conclusão do curso do aluno Rafael Ferreira - FALE - PUCRS, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Silvana Silveira. Nenhuma resposta aqui inserida será identificada com o nome, o endereço de e-mail ou o IP do computador ou de qualquer outro dispositivo utilizado pelo respondente para preencher os campos abaixo.

Muito obrigado pela sua participação!

**1. Qual(is) idioma(s) você ensina ou ensinou? \*** ✎ 📄 🗑

Português

Inglês

Espanhol

Francês

Alemão

Latim

Other:

**2. Em sua formação acadêmica, houve alguma disciplina ou preparo específico para o ensino de português como língua adicional? \***

Sim

Não

**3. Como profissional da área de Letras, você acredita que conhecer, pelo menos um pouco, a língua materna dos alunos estrangeiros de nível básico facilita o processo de ensino-aprendizagem? \***

Sim

Não

**4. Você acredita que há diferença(s) entre ensinar português como língua materna e ensinar português como língua adicional? \***

Sim

Não

**5. Caso tenha respondido "sim" para a questão 4, mencione as principais diferenças.**

**6. Você acredita que existam diferenças entre ensinar português como língua adicional para alunos em situação de imersão, vivendo no Brasil, e ensinar português como língua adicional para alunos em situação de não imersão, fora do Brasil? \***

Sim

Não

**7. Caso tenha respondido "sim" para a questão 6, mencione essas diferenças.** ✎ 📄 🗑

Add item ▼

## APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO DE ALUNOS.

Page 1 of 1

### O Ensino de Português para Estrangeiros - Alunos em Mobilidade

Esta pesquisa faz parte do trabalho de conclusão do curso do aluno Rafael Ferreira - FALE - PUCRS, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Silvana Silveira. Nenhuma resposta aqui inserida será identificada com o nome, o endereço de e-mail ou o IP do computador ou de qualquer outro dispositivo utilizado pelo respondente para preencher os campos abaixo.

Por favor, responda ao questionário em língua portuguesa, língua inglesa ou língua espanhola.

(This research is part of the undergraduate final paper of Rafael Ferreira - FALE - PUCRS, under the orientation of Prof. Doc. Silvana Silveira. The answers provided here are not going to be identified with name, e-mail address, IP number nor any other kind of identification of the device used to respond the following questions.

Please, answer the questions in Portuguese, English or Spanish.)

**1. Qual o seu país de origem? \***

Where are you from?

**2. Qual(is) sua(s) língua materna? \***

What is/are your mother tongue(s)?

Português (Portuguese)

Inglês (English)

Espanhol (Spanish)

Francês (French)

Italiano (Italian)

Other:

**3. Por que você escolheu o Brasil para a realização do seu intercâmbio? \***

Why did you choose Brazil for your exchange program?

**4. Você já tinha estudado português antes de vir para Brasil? \***

Did you study Portuguese before coming to Brazil?

Sim (Yes)

Não (No)

**5. Caso já tenha estudado português, estudou o português do Brasil ou o português de Portugal? \***

If so, did you study Portuguese from Brazil or Portuguese from Portugal?

Brasil

Portugal

**6. Caso já tenha estudado português, por quanto tempo estudou esse idioma antes de vir para o Brasil? \***

If so, how long have you studied Portuguese before coming to Brazil?

**7. Em sua opinião, é importante que o professor de português conheça, pelo menos um pouco, a língua materna dos alunos estrangeiros? \***

In your opinion, is it important for the Portuguese teacher to know, at least a little, the mother language of the foreign students?

Sim (Yes)

Não (No)

**8. Caso tenha respondido "sim" para a questão 8, de que forma conhecer a língua materna do aluno pode auxiliar o professor durante suas aulas de português para estrangeiros? \***

If you answered "yes" for question 8, how can this knowledge help the teacher during his or her Portuguese classes?

**9. Que características você considera importantes ao professor de português como língua adicional? \***

Which other characteristics do you consider important for the teacher of Portuguese for foreigners?

**10. Quais dificuldades você enfrentou ou enfrenta no processo de aprendizagem da língua portuguesa? \***

Which difficulties you faced or have been facing in the learning process of the Portuguese Language?

Add item ▼

**APÊNDICE 3 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO DE PROFESSORES.**





**APÊNDICE 4 – RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AO GRUPO DE ALUNOS.**







