



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

CAMILA OLIVEIRA MACÊDO

**(RE)PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA: UM CAMINHO PARA POLÍTICA INSTITUCIONAL**

BRASÍLIA-DF
DEZEMBRO/2016

CAMILA OLIVEIRA MACÊDO

**(RE)PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA: UM CAMINHO PARA POLÍTICA INSTITUCIONAL**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada.**

Orientador: José Paes de Almeida Filho

**BRASÍLIA-DF
DEZEMBRO/2016**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MACEDO, Camila Oliveira. **(RE)PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: UM CAMINHO PARA POLÍTICA INSTITUCIONAL.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e encontra-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização, por escrito, do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

CAMILA OLIVEIRA MACÊDO

**(RE)PLANEJAMENTO DE CURSOS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA
LÍNGUA: UM CAMINHO PARA POLÍTICA INSTITUCIONAL**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Linguística
Aplicada da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de Mestre
em Linguística Aplicada.**

Aprovada por:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Universidade de Brasília
(Orientador)

Profa. Dra. Rita de Cássia Barbirato – Universidade Federal de São Carlos
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa – Universidade de Brasília
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Janaína Soares – Universidade de Brasília
(Examinadora Suplente)

Brasília, 08 de dezembro de 2016.

À minha mãe, que é por quem eu cheguei até aqui.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer a Deus pelo dom da vida, pois sem Ele nada seria possível.

À minha mãe, Maria Veríssima Oliveira, por ser o meu exemplo de mulher guerreira e trabalhadora, pelo amor incondicional que me apoiou e me deu forças em todos os momentos com paciência e palavras de encorajamento e por sempre acreditar em mim mesmo quando eu mesma não acreditava.

Ao meu pai, Carlos Roberto de Souza Macedo, por me incentivar com carinho e amor e aos meus familiares que me apoiaram de perto ou de longe.

Às minhas sobrinhas, Bianca e Maria Clara, por me fazerem querer ser uma pessoa cada vez melhor, para quem eu sempre quis ser um exemplo. Ao meu irmão e à minha cunhada por me presentear com as minhas meninas e estarem ao meu lado.

Ao meu estimado orientador Prof. Dr. Almeida Filho, pelos momentos de ensinamento e de reflexão, por aceitar me orientar e acreditar no meu trabalho.

Às professoras do PGLA, Janaína Ferraz e Janaína Soares, por terem participado da minha qualificação, além de fazerem parte da minha vida desde a graduação.

Aos professores do PGLA que contribuíram com minha formação acadêmica e pessoal, principalmente, a professora Dra. Lúcia Barbosa, o professor Dr. Yûki Mukai, a professora Dra. Mariana Mastrela-de-Andrade, o professor Dr. Augusto Luitgards, À secretária do PGLA e do NEPPE, além da coordenação do NEPPE por prontamente atenderem às minhas solicitações e necessidades.

Aos meus amigos e colegas do PGLA pelo companheirismo nesta longa e árdua trajetória. Aos amigos, em especial, Anderson por partilhar de seus conhecimentos acadêmicos comigo.

Às professoras Dra. Rita Barbirato e Dra. Lúcia Barbosa por terem aceitado o convite para fazer parte da minha banca de defesa e pelas contribuições valiosas.

A todos que de alguma maneira contribuíram para o desenvolvimento e conclusão desta dissertação.

RESUMO

O ensino de Línguas (Segundas Línguas ou Línguas Estrangeiras) ganhou ímpeto e mereceu renovação importante no país na década de 30 do século passado (Schmidt, 1935). Nesse contexto, o ensino de Português do Brasil para Estrangeiros (PLE) ganhou envergadura desde a década de 80 do século XX graças à evolução da influência cultural brasileira em nível mundial e aos esforços dos profissionais e pesquisadores dessa área, muitas vezes sem respaldo oficial que atuam em políticas deliberadas de Ensino de Línguas. Os cursos de PLE nas universidades brasileiras foram confrontados em 1998 com um exame não gramatical de talhe comunicativo que começou a questionar bases mais convencionais de uma abordagem gramatical de tipo estruturalista. Nesse cenário, o presente trabalho propõe, com base no conhecimento e análise de planos de curso em vigência ao nível do ensino superior no Distrito Federal, (re)planejar esse programa sistêmico de níveis em PLE de uma instituição pública de ensino superior explicitando pressupostos e avaliar o possível impacto que uma política institucional proposta teria em termos de uma abordagem comunicativa partindo das demandas específicas dos estudantes. Para a realização da pesquisa relatada nesta dissertação foram analisados documentos da instituição, além da elaboração de um novo plano de curso, sendo, ainda, oferecido um protótipo de uma unidade didática para dar munção para a continuidade do projeto na instituição. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo (CHIZZOTTI, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999) com método em estudo de caso (STAKE, 1994; FREEBODY, 2003) na modalidade análise documental (MOREIRA, 2010; LUDKE; ANDRÉ, 1989). Para a fundamentação teórica foram utilizados estudos dos seguintes autores Barbirato (2016), Almeida Filho (2015), Rajagopalan (2013), Lopes (2009), Morita (1999), Viana (1997), dentre outros. Os resultados obtidos demonstram que há necessidade de uma política de ensino de língua explícita que demonstre o posicionamento quanto à abordagem adotada na instituição, além de definições referentes às materialidades da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL).

Palavras-chave: Replanejamento de Curso PLE. Ensino Comunicativo de PLE. Materialidades do Ensino de PLE.

ABSTRACT

The teaching of Languages (Second or Foreign) gained impetus and underwent major renovation in the country in the 1930s (Schmidt, 1935). In this context, the teaching of Brazilian Portuguese for Foreigners (PLE) has also gained importance since the 1980s thanks to the evolution of the Brazilian cultural influence worldwide and to the efforts of professionals and researchers in this area, often without official support, who act in deliberate policies of Language Teaching. The PLE courses at Brazilian universities were confronted in 1998 with a non-grammatical examination of communicative skills that began to question the most conventional bases of a grammatical approach on a structuralist tradition. In this scenario, the present work proposes, based on the knowledge and analysis of the curricular plan at the level of higher education in the Federal District, to (re)design this systemic program of levels in PLE of a public institution of higher education, explaining assumptions, and evaluating the possible impact that a proposed institutional policy would have in terms of a communicative approach based on the specific demands of students. For the accomplishment of the research reported in this dissertation, documents of the institution were analyzed, besides the elaboration of a new course plan, being also offered a prototype of a didactic unity to give ammunition for the continuity of the project in the institution. It is a qualitative research (CHIZZOTI, 2006; LAVILLE; DIONNE, 1999) with a method in case study (STAKE, 1994; FREEBODY, 2003) in the modality of documentary analysis (MOREIRA, 2010. LUDKE; ANDRÉ, 1989). For the theoretical basis, the following authors were used: Barbirato (2016), Almeida Filho (2015), Rajagopalan (2013), Lopes (2009), Morita (1999) and Viana (1997), among others. The results show that there is a need for an explicit language teaching policy that demonstrates the position regarding the approach adopted in the institution, as well as definitions regarding the materialities of the Global Operations of Language Teaching (OGEL).

Keywords: Redesign of PLE Courses; Communicative Teaching of PLE; Materialities of the PLE Teaching Operation.

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1: ETAPAS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA	25
FIGURA 2: POLÍTICA DE ENSINO DE LÍNGUAS	27
FIGURA 3: ENGRENAGEM POLÍTICA	30
FIGURA 4: NÍVEL HIERÁRQUICO	37
FIGURA 5: COMPETÊNCIA COMUNICATIVA	40
FIGURA 6: PLANEJAMENTO PARA O ENSINO	44
FIGURA 7: MODELO OGEL SIMPLIFICADO	46
FIGURA 8: ROTEIRO PARA PLANEJAMENTO DE CURSOS DE LÍNGUAS	48
FIGURA 9: ESQUEMA PROCESSUAL BÁSICO DE ORGANIZAÇÃO DAS UNIDADES	49
FIGURA 10: FACETAS DA MATERIALIDADE “MATERIAL DIDÁTICO”	53
FIGURA 11: TIPOS DE MATERIAIS DIDÁTICOS	55
FIGURA 12: ETAPAS RELEVANTES PARA ELABORAÇÃO NUM ESTUDO DE CASO	62
FIGURA 13: MOMENTOS DA ANÁLISE DE DADOS	66
FIGURA 14: ESQUEMA DE ELABORAÇÃO DE UM <i>PLANO DE</i> <i>CURSO</i> DE BASE COMUNICATIVA	83
FIGURA 15: ESBOÇO DA UNIDADE 2 CONHECENDO BRASÍLIA PÁGINA 1	90
FIGURA 16: ESBOÇO DA UNIDADE 2 CONHECENDO BRASÍLIA PÁGINA 2	91
FIGURA 17: ESBOÇO DA UNIDADE 3 CONHECENDO OS RESTAURANTES - PÁGINA 1	93
FIGURA 18: ESBOÇO DA UNIDADE 3 CONHECENDO OS RESTAURANTES - PÁGINA 2	94

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1: RESPOSTAS DOS APRENDIZES

79

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CURSOS REGULARES	32
QUADRO 2: MÓDULO ACOLHIMENTO	32
QUADRO 3: CURSOS TEMÁTICOS	32
QUADRO 4: OUTROS CURSOS	34
QUADRO 5: CURSOS E PROJETOS GRATUITOS	33
QUADRO 6: CARACTERÍSTICAS DO ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUAS	43
QUADRO 7: COMPARAÇÃO DOS DOCUMENTOS	72
QUADRO 8: SYLLABUS DO NÍVEL INICIANTE 1	75
QUADRO 9: SUGESTÕES DOS APRENDIZES	78
QUADRO 10: ROTEIRO DE ELABORAÇÃO DE PLANEJAMENTO	81
QUADRO 11: ESBOÇO DA PROPOSTA DO <i>PLANO DE CURSO</i>	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AELin – Aprendizagem e Ensino de Línguas

Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CC – Competência Comunicativa

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

MD – Material Didático

OGEL – Operação Global do Ensino de Línguas

PL – Política Linguística

PLE – Português Língua Estrangeira

PSL – Português como Segunda Língua

POELIN – Política do Ensino de Línguas

RENIDE – Referencial de Níveis de Desempenho no Ensino de Línguas

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	15
1.1 INTRODUÇÃO	15
1.2 JUSTIFICATIVA	17
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1 Objetivo Geral	20
1.3.2 Objetivos Específicos	20
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA	20
1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	21
CAPÍTULO 2	22
2.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA.....	22
2.1.1 Política de Ensino de Línguas	26
2.1.2 Política Institucional.....	29
2.1.2.1 Instituição pesquisada	31
2.2 EXAME CELPE-BRAS	34
2.3 BASES PARA O ENSINO COMUNICATIVO	37
2.4 PLANEJAMENTO	44
2.5 MATERIAIS DIDÁTICOS.....	52
CAPÍTULO 3	57
3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	57
3.2 ESTUDO DE CASO	59
3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL	63
3.4 CONTEXTO DA PESQUISA	64
3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE OBTENÇÃO DE DADOS.....	65
3.6 ANÁLISE DE DADOS.....	66
3.7 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	67
CAPÍTULO 4	69
4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	69
4.1.1 Guia do Estudante.....	71
4.1.2 Normas e Orientação para Prestadores de Serviço	72
4.1.3 Syllabus.....	75
4.2 QUESTIONÁRIOS.....	77

4.3 PROPOSTAS	82
4.3.1 Esboço do Novo <i>Plano de Curso</i>	82
4.3.2 Projeções para Outras Materialidades	90
CAPÍTULO 5	97
5.1 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA	98
5.1.1 Dadas as características de um planejamento instalado na instituição, quais as especificações justificadas de um replanejamento? há uma política para o aprofundamento do conceito de planejamento e iniciativas para a constante melhoria dos planos de curso na instituição?	99
5.1.2 Que concepções (explicitadas como parte da abordagem comunicativa desejada) e repercussões para as outras materialidades podem ser previstas?	101
5.2 REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO	101
5.3 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	102
5.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO	103
5.5 SUGESTÕES PARA NOVOS ESTUDOS	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A	112
APÊNDICE B	113
ANEXO A	116
ANEXO B	120

CAPÍTULO 1

CONCEBER O PLANO DE PESQUISA

1. INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa está entre as dez línguas mais faladas no mundo. Sua importância nunca foi negada, mas, com a ascensão do Brasil no cenário econômico mundial, desde os anos finais do século XX, a Língua Portuguesa do Brasil ganhou destaque até muito recentemente quando uma crise econômica e política ameaçou alterar esse cenário positivo para o país e sua Língua Nacional. Nesse período de avanço que durou duas décadas, o Brasil tornou-se, também, um lugar de refúgio e moradia para milhares de estrangeiros¹. Com a chegada desses novos falantes de outras línguas cresceu a demanda por novos cursos para atender às necessidades de uso imediato da língua-alvo desses grupos. Desde a década de 80, apesar da falta de uma política institucionalizada, muitos trabalhos e pesquisas têm surgido na área de Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Ensino de Português como Segunda Língua (PSL)², às vezes, sem o devido aproveitamento dessas bases para a viabilização de políticas públicas pelas autoridades e pelas instituições igualmente.

Segundo Almeida Filho (2011), a ausência de política explícita e oficial para o Ensino de Português Língua Estrangeira acarreta uma falta de direção para professores, instituições e alunos. O autor destaca que apenas na década de 70 foram criados os primeiros cursos de PLE nas Universidades de São Paulo (USP) e Campinas (Unicamp) e, somente, ao final da década de 80, surgiu a primeira série de coletâneas de artigos dessa modalidade de ensino sob a coordenação do mesmo autor. Ambas as iniciativas foram institucionais independentes e não medidas gerais para todo o país. Em 1993, foi constituída uma comissão pelo Ministério da Educação (MEC) para a elaboração de um teste de proficiência em Língua Portuguesa (LP) com base na percepção de um funcionário de carreira. A partir dos esforços dessa Comissão e da oferta de um exame pré-pilotado na Unicamp por um de seus membros, criou-se uma avaliação inovadora, que propõe uma avaliação não

¹ Informação retirada de Assunção (2015) fornecida pela Polícia Federal.

² Entendemos como PLE o ensino de uma língua fora do país em que esta é falada e PSL no contexto de imersão.

gramatical e, com essa proposta, foram sendo deixadas de lado as bases estruturalistas convencionais do ensino de línguas que dominavam o ensino à época. O primeiro exame foi aplicado em 1998, já intitulado Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, e o instrumento de política pública segue sendo o único certificado oficial que avalia a proficiência³ em Português do Brasil.

Nesse cenário, o exame nacional Celpe-Bras representou um lance importante no jogo de políticas públicas para o ensino de PLE. A partir dele e em virtude de sua força como exame internacional, os cursos de PLE foram sentindo a necessidade de trabalhar o uso que se faz da língua, abordando o conhecimento cultural e o uso adequado de funções comunicativas e gêneros discursivos, não mais apenas pontos gramaticais. Novos formatos de cursos surgiram para atender as exigências do Exame. Assim, os planejamentos de curso tiveram de ser repensados e adaptados, provocando mudanças significativas na área, o que pode ser considerado como forma indireta (mas efetiva) de intervenção no processo de ensino da língua. Essas mudanças foram apresentadas em trabalhos como os de Varela (2002), Scaramucci (2006), Silva (2007) e Almeida (2012) que destacam o efeito retroativo do Celpe-Bras em cursos de português para estrangeiros, dentre outros.

Destacamos o trabalho de Varela (2002) que foi realizado na mesma instituição desta pesquisa, porém o centro tinha outro nome. Segundo o autor, o Celpe-Bras fazia força para que as coisas mudassem no programa de ensino, por meio de sua pesquisa ele comprova o efeito retroativo do exame, mas reitera que ainda havia muita mudança a ser feita.

Nessa perspectiva, incluem-se no replanejamento os pressupostos comunicativos, abordados no livro “Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas” (ALMEIDA FILHO, 2015). Para facilitar o entendimento do processo de ensino e aprendizagem, nesse novo enfoque, utilizamos o modelo Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) proposto na obra supracitada, em que um movimento cíclico interage sequencialmente com quatro dimensões: planejamento, material didático, método e avaliação. Esse movimento desencadeia uma reflexão com base

³ Certificados de proficiência têm os níveis de proficiência de acordo com a situação específica para o qual foi proposto, eliminando a possibilidade de que possa ser considerado válido em outros contextos de uso ou funções outras além daquelas para as quais foram elaboradas. (Scaramucci, 1999).

no resultado para uma possível mudança na abordagem da ação de ensinar do professor. Nessa reflexão, há uma necessidade especial com a interculturalidade, ainda mais dada as diferentes nacionalidades que caracterizam os alunos em nosso contexto, os quais pretendemos ensinar. Queremos, assim, falantes de português como segunda língua não só preparados para uso da língua em sua forma (gramática) e significado (comunicação), mas preparados para lidar, entender e, acima de tudo, respeitar as diferenças que poderiam gerar mal-entendidos durante uma interação com outras pessoas e, quando necessário, serem capazes de resolver satisfatoriamente conflitos linguísticos e sociais decorrentes das diferenças culturais. Um bom professor de língua é aquele que pode ajudar o aluno a tomar consciência da sua cultura e aceitar a cultura dos outros (BYRAN, 2002).

O modelo comunicativo de ensino pressupõe o uso real da língua com foco no seu sentido/significado e na interação e não na sua forma como os modelos anteriores disseminavam. As atividades e/ou tarefas são baseadas nas experiências relevantes de aprendizagem para que os aprendizes sejam capazes de usar a língua-alvo para realizar ações autênticas na interação com os outros falantes dessa língua. Sem desmerecer a importância do Ensino de gramática, o modelo aqui proposto não a considera parte primordial do processo de ensino/aprendizagem, mas sim, um instrumento para melhor entender a estrutura e a forma de determinada língua. Podemos considerá-la um importante degrau que pode ajudar o falante a chegar à comunicação.

Posto isso, ficam evidentes algumas iniciativas de políticas implementadas de PLE/PSL, como a criação de cursos de PLE nas universidades, a produção de livros teóricos sobre o ensino de PLE e a instauração do Exame Celpe-Bras. Entretanto, podemos destacar outras iniciativas particulares sem incentivo governamental como a criação de uma associação internacional de professores, a publicação de livros e artigos a partir de projetos desenvolvidos por iniciativa de pesquisadores docentes como, por exemplo, o RENIDE – Referencial de Níveis de Desempenho, e a implantação de cursos e núcleos nas instituições por iniciativa privada que serão apresentados no capítulo posterior.

1.1 JUSTIFICATIVA

No decorrer de alguns anos dedicados ao ensino de PSL num núcleo de extensão de uma universidade pública e numa escola bilíngue internacional, ambas localizadas em Brasília, pudemos perceber que muitos são os resquícios de uma prática de ensino fundamentada na gramática tradicional, muitas vezes, inconscientemente. Esse estado de coisas permanece pouco alterado ao longo dos anos, também, devido ao vácuo de uma política norteadora para o Ensino de Línguas Estrangeiras. Isso a despeito da vigência do exame Celpe-Bras, de natureza comunicacional, oposta à abordagem gramatical prevalente no ensino. Com base nos questionamentos dos resultados da prática citada para o ensino/aprendizagem e dos conhecimentos das teorias estudadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA), lançamos questionamentos críticos relativos ao processo de ensino praticado. Pudemos compreender muitas das situações que ocorriam dentro de nossas salas e perceber que muitos dos conflitos poderiam ser transformados em insumos para a aprendizagem da língua-alvo.

Após a observação da execução das ações da pesquisadora deste estudo em sua sala de aula, bem como a reação dos alunos, pôde-se confirmar a necessidade, pessoal e profissional, de experimentar uma nova forma de desenvolver a sua prática pedagógica. Entender o significado da abordagem comunicativa de matiz intercultural foi um dos pontos importantes e necessários para que a pesquisadora deste estudo pudesse vislumbrar a probabilidade de uma ação com base nessa abordagem.

A ênfase em conteúdos gramaticais pode ser constatada nos recursos didáticos disponíveis, seja nos livros didáticos e/ou nos programas de níveis dos cursos em que temos trabalhado. Recentemente, realizamos um estudo de abordagem praticado por uma professora que confirmou esses pressupostos (ver MACEDO & QUINTANA, 2016, mimeo). Mesmo sob a demanda de um ensino voltado para a comunicação, como propõe o Celpe-Bras e informado por teorias mais recentes e críticas do ensino/aprendizagem de LE, verificamos uma grande dificuldade de professores e de alunos em desprender-se do ensino tradicional da gramática, quer seja pela cultura de ensinar/aprender por meio das crenças e memórias, quer pelos instrumentos de apoio/materiais didáticos disponíveis no mercado ou adotados nas escolas. Almeida Filho (2011) afirma que “passados mais de 40 anos desde o aparecimento das primeiras publicações sobre a alternativa de abordagem comunicativa para o ensino de línguas, a atualidade ainda é gramatical”.

O plano de curso para cada nível e turma criados pela instituição no curso de extensão da universidade, foi um dos primeiros pontos nos quais focamos atenção a fim de confrontá-lo com os de teorias mais recentes de ensino e aprendizagem estudadas nas disciplinas do mestrado que iniciamos em 2015. As nossas insatisfações aumentavam à medida que nos aprofundávamos nas reflexões acerca dos materiais didáticos e dos instrumentos adotados, além da operacionalização das aulas. Até então, imaginávamos que as aulas se organizavam por uma abordagem comunicativa e, no entanto, análises iniciais já indicavam que o trabalho realizado, na verdade, era uma variante do enfoque gramatical reconhecível por características superficiais comunicativas intituladas como “abordagem gramatical-comunicativizada”. Assim, fomos motivados neste trabalho pelo desejo de conhecer, pesquisar e vivenciar cursos comunicativos no Ensino de PLE. Nosso ponto de partida foi buscar teorias que respondessem aos meus anseios e evidências do ensino praticados.

Alguns autores foram esclarecedores nessa exploração. O professor pesquisador do próprio programa de pós-graduação em que nos inserimos, por exemplo, nos mostra que há evidências de que o “procedimento gramaticalista pode se tornar até mesmo antagônico à tarefa de desenvolver a capacidade de expressão comunicativa” (ALMEIDA FILHO, 2015a, p. 49). Leffa (1988, p. 233) aponta que “as formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa e poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo”. Schneider (2010) afirma que a abordagem comunicativa está diretamente associada aos benefícios da interculturalidade e que os conteúdos não devem estar apenas nos objetivos da aprendizagem, mas, principalmente, nos alunos e nas suas necessidades (socio)linguísticas específicas, bem como nas diferenças e nas semelhanças interculturais que devem ocupar um papel central no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa caminhada, pudemos notar que há uma longa distância entre a prática e a teoria que desejamos implementar. Com toda a motivação em que nos encontrávamos, foi complexo promover situações para praticar ações comunicativas com base em nossa cultura de ensinar e aprender línguas, como alunos desde a pré-escola até os dias atuais e como professores de crianças e adultos já há alguns anos. Se, para um professor de línguas motivado a promover mudanças, é difícil criar esse ambiente, imaginemos o desafio que isso representa para os estudantes

operando em uma lógica quase nunca desafiada como é o estudo da metalinguagem⁴ que se impõe, acima de tudo, no esforço por aprender novas línguas.

Neste trabalho, propomos (1) replanejar um curso de português para estrangeiros do nível iniciante em bases comunicacionais reconhecíveis por critérios prévios; (2) elaborar projeções desse replanejamento em materialidades como uma unidade modelo que sirva de orientação e apoio aos professores de PLE que busquem e necessitem usar instrumentos voltados para os benefícios da Competência Comunicativa. Uma projeção de aulas e modos de avaliar com base no novo planejamento também serão oferecidos no capítulo 4 a título de ilustração do impacto do (re)planejar sob nova abordagem nas materialidades do trabalho de ensino. Na sequência, seguem os objetivos propostos nesta dissertação.

1.2OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

(Re)planejar um curso do nível Iniciante 1 numa perspectiva comunicativa com base em um plano já existente e nas considerações dos aprendizes.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Analisar o *syllabus*⁵ já existente, as normas dos prestadores de serviço e o guia do estudante adotado pela instituição.
2. Explicitar os critérios da abordagem comunicativa em sala de aula de PLE/PSL.
3. Apresentar projeções para outras materialidades como uma unidade modelo coerente com o *syllabus* proposto.

1.3PERGUNTAS DE PESQUISA

⁴ Refere-se aos fenômenos da língua, usado para descrever ou explicar a linguagem como nas gramáticas e dicionários.

⁵ Estamos utilizando a nomenclatura em inglês, *Syllabus*, por ser o nome que a instituição adota em seus documentos, porém adotamos a tradução, plano de curso.

1. Dadas as características de um planejamento instalado na instituição, quais as especificações justificadas de um replanejamento? Como pode ser concebida uma política de replanejamento para a constante reforma dos planos de curso na instituição?
2. Que concepções (explicitadas como parte da abordagem comunicativa desejada) e repercussões para as outras materialidades podem ser previstas?

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. O primeiro capítulo, como já apresentado, está composto da introdução da pesquisa, nela está relatada a apresentação, a justificativa, o objetivo geral, os objetivos específicos, bem como as perguntas de pesquisa e a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo, no qual se interpreta o campo, é constituído do referencial teórico com conceitos fundamentais para esta pesquisa, que perpassa a política linguística, a política do ensino de língua e a política institucional, além do planejamento e replanejamento de curso de idiomas, das bases para o ensino comunicativo e encerra com considerações importantes sobre material didático.

No terceiro capítulo, concebem-se os procedimentos de pesquisa, ou seja, a metodologia utilizada que é a qualitativa por ser um trabalho das ciências sociais e trata-se de um estudo de caso com base na análise documental.

No quarto capítulo, apresentamos a análise e propostas provenientes da pesquisa, juntamente aos desafios da implementação e uma unidade modelo que sirva de protótipo para a instituição e os professores que vislumbrem entrar mais na área.

Por fim, o quinto e último capítulo, tratamos das considerações finais da dissertação, bem como reflexões, contribuições, limitações da pesquisa, além de sugestões para novos estudos. Finalizamos a dissertação com o apêndice que contém as fichas aplicadas aos estudantes, além dos documentos da instituição.

CAPÍTULO 2

INTERPRETAR O CAMPO

Neste capítulo apresentamos o referencial teórico utilizado nesta dissertação e, para tanto, o dividimos em cinco seções (2.1) política linguística; (2.1.1) política do ensino de línguas; (2.1.2) política institucional; (2.1.2.1) instituição pesquisada; (2.2) exame Celpe-Bras; (2.3) bases para o ensino comunicativo; (2.4) planejamento; e (2.5) material didático.

2.1 POLÍTICA LINGUÍSTICA

Enquanto o Brasil figura entre as dez maiores economias do mundo, o quadro da educação básica é preocupante como mostram os rankings mundiais de educação, por exemplo, no último ano, o da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que avaliou 76 países, dentre os quais o Brasil ficou na 60ª posição, sendo avaliados os conteúdos de matemática e ciências. O censo escolar de 2013 revela que somente 32% dos professores de ensino básico se formaram e lecionam em suas respectivas disciplinas, conforme aponta Almeida Filho (2015b). No que tange ao ensino de línguas, a situação não é diferente. Podemos comprovar a baixa desenvoltura dos estudantes brasileiros pelo Índice de Proficiência em Inglês (EPI) realizado em 2012 pela Education First (EF), que avaliou gramática, vocabulário, leitura e compreensão de 1,7 milhão de adultos de 54 países, em que o Brasil ficou na 46ª posição do ranking. Considerando-se que o país caiu 15 posições em apenas um ano, a situação torna-se ainda mais grave. É possível, dessa forma, fortalecer a asserção de Almeida Filho (2015b, p. 125) ao dizer que “vivemos uma época contraditória de valorização das línguas e de um ‘apagão das línguas na escola’ nesta segunda década do século 21”.

Há uma divergência entre o que as autoridades governamentais dizem e o que fazem: ao mesmo tempo que mostram a relevância de se estudar línguas por meio de obrigatoriedade na educação regular, criação dos centros de idiomas, no caso do Distrito Federal, e outros programas pontuais, há pouco investimento na formação de professores e nas condições físicas adequadas para o ensinar e aprender uma língua estrangeira. Esse fato pode ser comprovado no Programa Ciências sem Fronteiras que leva universitários brasileiros a estudar no exterior. Em

2014, vários graduandos não conseguiram completar os estudos devido à falta do idioma⁶, causando prejuízos significativos ao país. Outro fato relevante que comprova o descompromisso é a falta de seriedade por parte dos órgãos competentes com a regulamentação dos cursos de idiomas que parecem mais voltados para a prática de comércio. Por essa razão, vemos, no dia a dia, novos cursos e métodos diversos sendo aplicados sem regulamentação e muito menos avaliação do currículo e do desempenho, tanto dos profissionais quanto dos alunos.

Isso posto, revela-se o pouco investimento do poder público na definição de políticas voltadas para a melhoria educacional e do desenvolvimento social da população. Essa situação é evidente e vivida na prática pela população economicamente carente. As questões linguísticas e, conseqüentemente, de ensino de línguas são naturalmente negligenciadas, embora haja um esforço do poder público em dizer o contrário. A situação não é diferente quando observamos o ensino de PLE/PSL.

Cabe ressaltar que o termo *política linguística* (PL) surgiu na década de 60 no campo da sociolinguística para designar uma relação entre língua e poder, ou melhor, as decisões políticas sobre as línguas e seu uso numa sociedade a partir de decisões e ações realizadas pelas autoridades governamentais. Assim, “(...) na *política linguística* há também *política* e as intervenções na língua ou nas línguas têm caráter eminentemente social ou político” (CALVET, 2007, p. 36, grifos do autor).

Dessa forma, uma PL constitui termo que carrega muitas contradições em seu significado, desde a sua criação, devido a uma ausência de relação direta com o campo da Linguística, e sim com o campo da Política como destaca Rajagopalan (2013). O autor diferencia PL de política da linguística, na qual esta, sim, está diretamente relacionada aos interesses dos linguistas. Para o autor, PL tem relação mais com a política⁷ propriamente dita do que com a Linguística, ou seja, pode ser “entendida como uma atividade na qual todo cidadão tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe

⁶ Em 2014, 110 estudantes tiveram que voltar ao Brasil por não conseguirem aprender o idioma no Canadá e na Austrália, o que gerou um custo de 2,6 milhões de reais aos cofres públicos. (Carta Capital, 2014).

⁷ Política: denomina-se a arte ou ciência da organização, direção e administração de nações ou Estados; aplicação desta ciência aos assuntos internos da nação ou aos assuntos externos. Nos regimes democráticos, a ciência política é a atividade dos cidadãos que se ocupam dos assuntos públicos com seu voto ou com sua militância. Retirado de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pol%C3%ADtica>. Acesso em: 21 de jul de 2016.

econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante”. Assim, a PL seria entendida como um ramo da Política. O autor traz, no mesmo texto, uma definição do termo assim compreendido:

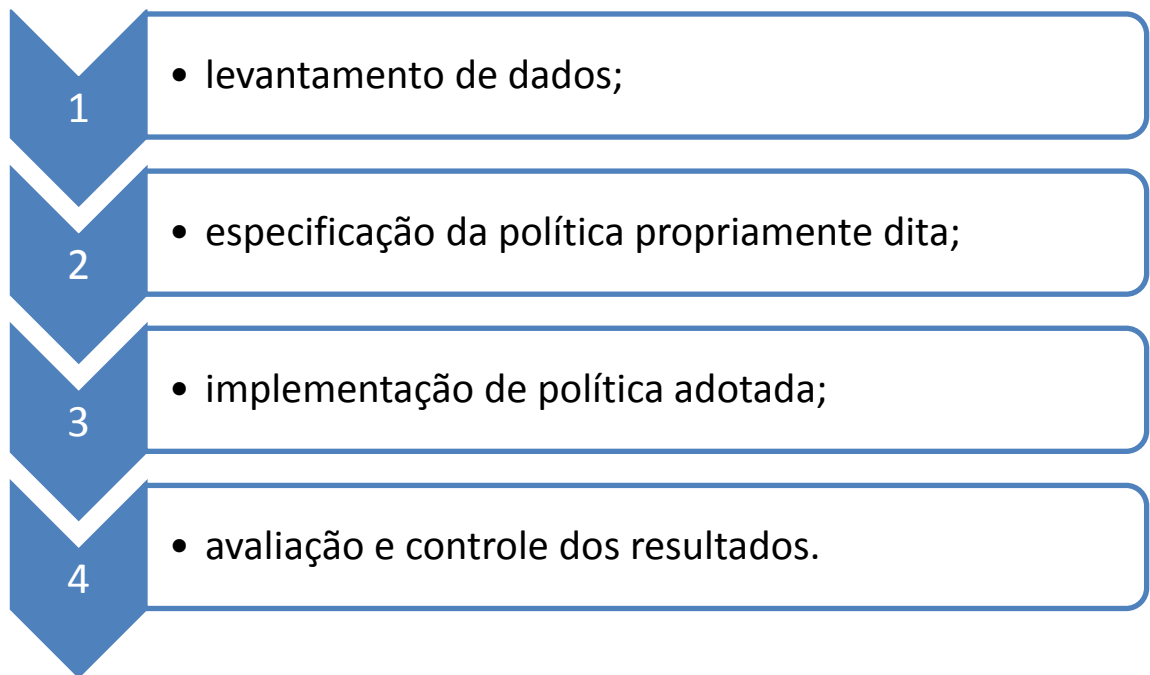
(...) política linguística é a arte de conduzir reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à (s) língua (s) que importam para um povo de uma nação, de um estado ou ainda, em instâncias transnacionais maiores. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 21)

Para Arnoux (1999 apud ALMEIDA FILHO, 2015b, p. 127), “o estudo das políticas linguísticas constitui um campo complexo em que a descrição e a avaliação de situações sociolinguísticas são estimuladas por necessidades sociais e, em grande medida, tende a propor linhas de intervenção”.

Segundo Almeida Filho (2015b), PL é “uma intervenção informada, deliberada e sistemática concebida e acompanhada por especialistas da área da Linguagem (linguistas e linguistas aplicados) nas questões afeitas à convivência entre línguas e o status relativo delas no espaço nacional”. Em outras palavras, PL é uma operação ordenada e explícita que propõe indicar soluções a problemas relativos às línguas.

Para se chegar ao plano de uma política linguística propriamente dita, são aconselháveis quatro etapas, segundo Bamgbose (1991, apud ALMEIDA FILHO, 2015b, p. 127) que foram exemplificadas na Figura 1:

Figura 1: Etapas da Política Linguística



Fonte: Baseado em BAMGBOSE (1991).

As quatro etapas formam um planejamento linguístico complexo que depende de várias medidas para ser posto em prática e para que funcionem deveriam estar relacionadas. A primeira etapa, a de levantamento de dados, refere-se à identificação do problema, a partir dos dados obtidos. Podem-se planejar políticas possíveis para tal problema e selecionar a mais viável. Numa próxima etapa, tentar colocá-la em prática e, por fim, fazer uma apreciação e supervisão dos resultados. Calvet (2007, p. 17) afirma que “é preciso distinguir com cuidado as decisões do poder (a política) da passagem à ação (o planejamento)”.

Nas palavras de Almeida Filho (2015b, p. 127), “o Brasil ilustra bem ... a categoria de um país grande sem planejamento explícito regular, nomeando comissões para propor encaminhamentos fundamentados sobre política geral de línguas”. Quando não há uma política explícita, podem ocorrer deliberações específicas movidas por urgências, casualidades e soluções imediatistas, tornando-se, assim, uma política implícita no país.

Podemos apresentar alguns exemplos de PL referentes à Língua Portuguesa que vêm desde os primórdios da nossa história com o decreto pombalino no século XVIII até as reformas ortográficas como a que foi estabelecida

em 2009. Essas determinações da PL podem ser acertadas ou impróprias, às vezes, surgindo de instituições, como as governamentais (postas de cima para baixo), ou podem vir da própria população (de baixo para cima) e não há certezas absolutas, o que precisa ser feito é obedecer a ética, conforme frisa Rajagopalan (2013).

Neste trabalho adotamos a definição apresentada no Glossário de Linguística Aplicada (GLOSSA, www.glossario.sala.org.br/), em que Política Linguística constitui o “conjunto de decisões tomadas explicitamente como modo organizado e sistemático de ajustar o status de línguas numa dada região ou país”. No nosso caso, contudo, o campo de maior interesse é das decisões sobre instrução das línguas conforme veremos na seção a seguir.

2.1.1 Política de Ensino de Línguas

Desde a década de 30, o Ensino de Línguas é um tema relevante em nossa sociedade quando Schmidt (1935) justificou a importância de se inserir a aprendizagem de línguas como componente curricular nas escolas. Nota-se, portanto, que, desde o início do século passado, há uma preocupação com o rumo do ensino de línguas no Brasil. Muitos dos problemas discutidos à época ainda estão na pauta das aulas universitárias hoje, por exemplo: a formação de professores, a supervalorização do professor nativo nos cursos de idiomas e as avaliações descontextualizadas. Mostra-se, desde aquela época até hoje, a necessidade de posição mais direcionada e consolidada por parte dos governos.

Segundo o Glossário de Linguística Aplicada, Política do Ensino de Línguas é:

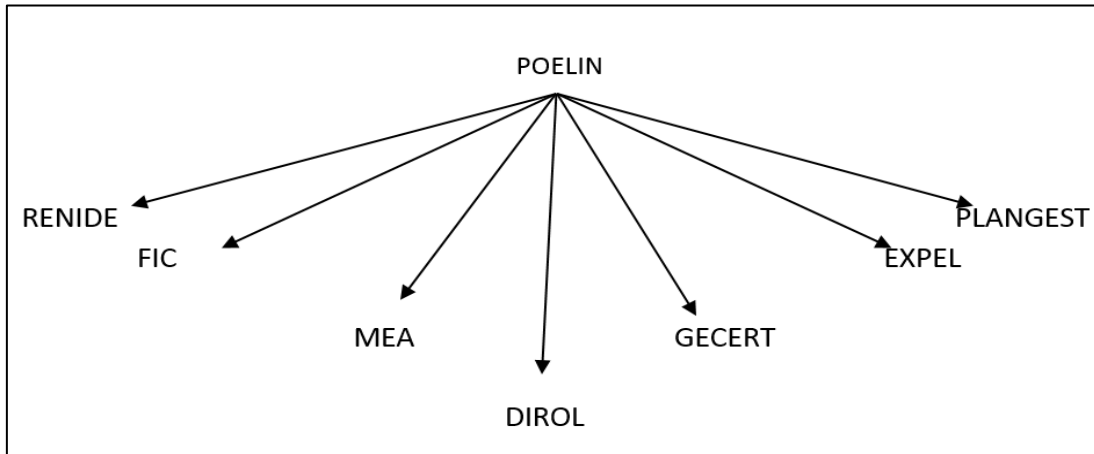
Planejamento e plano contendo os direitos de aprendizagem, as justificativas educacionais, culturais e psicológicas, linguísticas e práticas do ensino e da oferta de idiomas nos currículos escolares, universitários e formativos de professores de línguas, além da definição de critérios, de quais e quantas línguas ensinar no sistema escolar, de quando e como ensiná-las ao longo da sucessão de níveis, além do modo de avaliação do desempenho adquirido⁸.

Uma política do Ensino de Línguas (POELIN) deve fazer parte de política linguística mais abrangente. Almeida Filho (2015) defende que uma política completa de ensino de idiomas deve voltar-se a, pelo menos, sete questões ou perspectivas. Para cada uma dessas frentes, pode ser desenhada e implementada

⁸ Disponível em: www.glossario.sala.org.br/. Acesso em 21 de julho de 2016.

uma política específica de modo que o conjunto delas forme a política nacional para o ensino de línguas, conforme indicamos na Figura 2.

Figura 2: Política de Ensino de Línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO (2015b).

As siglas apresentadas na Figura 2 correspondem às seguintes especificações:

1. RENIDE: Referencial de Níveis de Desempenho no Ensino de Línguas
2. FIC: Formação Inicial e Continuada dos Agentes
3. MEA: Materiais de Ensino e Aprendizagem de Línguas
4. DIROL: Diretrizes para a Oferta de Línguas
5. GECERT: Grandes Exames e Certificação
6. EXPEL: Experiências e Lugares de Ensino e Aprendizagem
7. PLANGEST: Planejamento e Gestão de Políticas

A falta de uma política de ensino de línguas nas perspectivas mencionadas é um grande problema, inclusive o não reconhecimento e valorização da área de Ensino de Línguas que, conseqüentemente, gera a falta de recursos para o desenvolvimento de programas/projetos na área. Contudo, há iniciativas de profissionais da área, como confirma Almeida Filho (2015b) que não permitem uma paralisia diante da omissão do poder público “quanto à promulgação de uma política abarcadora; avançam-se medidas isoladas, mas os resultados podem ser animadores, embora menores do que os desejados e bem mais dispendiosos e lentos no cômputo final”.

Uma dessas medidas isoladas é a do Projeto de Referencial de Níveis de Desempenho no Ensino de Línguas (RENIDE) ao qual se filia esta pesquisa. O

projeto propõe a construção de um documento para abrigar um quadro de níveis de atuação nas línguas ensinadas, como o Inglês, Espanhol e Português como Segunda Língua, com o intuito de nortear ações de planejamento das etapas de escolarização que contenham o ensino das línguas. O RENIDE servirá, ainda, de apoio a futuros Exames Nacionais de Níveis a serem aplicados nos finais dos seguintes períodos: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Ensino Superior (nas Licenciaturas para o Ensino de Espanhol e Inglês e nos contextos de Ensino Superior Tecnológico), Ensino de Português Língua de Herança no exterior e Ensino de PLE no Brasil e exterior.

Bohn (2000), ao discutir essa questão no Brasil, afirma que, para que ocorram mudanças, é necessária uma vontade coletiva e destaca que

no caso do ensino de línguas e literaturas estrangeiras é preciso que os pesquisadores e professores de universidades (pessoas detentores do poder ideológico), associações de classe - através de seus dirigentes e grupos de associados, coordenadores de ensino a nível estadual, municipal e de escolas públicas e privadas e, finalmente, todos os professores (de onde surgem os intelectuais) estejam engajados na busca dos mesmos objetivos. Os teóricos e cientistas políticos fazem disto o primeiro requisito para movimentos sociais serem bem sucedidos. Os linguistas aplicados, pesquisadores e lideranças das associações (intelectuais tradicionais) não podem, portanto, prescindir da participação efetiva dos professores (intelectuais orgânicos) na construção de uma política de línguas. Seria um exército sem soldados, uma guerra de capitães, um partido sem membros, sem militantes e votantes. (BOHN, 2000, p. 128)

O autor conclui que uma política de Ensino de Línguas será bem-sucedida na medida em que

- (1) haja uma boa circulação de informações e de decisões entre os diversos "estratos" (intelectuais) que participam da política de ensino - entre professores e pesquisadores, particularmente;
- (2) os processos decisórios não forem repressivos e conservadores, mas progressistas e democráticos buscando claramente elevar o nível de participação e a qualidade dessa participação entre os membros;
- (3) os participantes do grupo se sintam deliberadores e não meros executores de tarefas e normas prescritas pelos intelectuais tradicionais ou pelas instituições. (BOHN, 2000, p. 129)

De qualquer forma, para que uma Política Linguística ou de Ensino de Línguas esteja proclamada e vigente, é necessário muito mais do que políticos ou linguistas e linguistas aplicados. É necessário e essencial que os participantes estejam envolvidos e ativos nas decisões. Estabelecer uma Poelin a nível nacional constitui grande desafio, uma vez que o Brasil é um país multicultural e multilíngue

com língua nacional fortemente majoritária, em que os mecanismos de funcionamento dessas políticas devem se articular às necessidades comunicativas dos falantes. Por exemplo, as zonas fronteiriças, que merecem atenção especial devido à proximidade com outras línguas. Por isso, pensar numa política de Ensino de Línguas para todo o território nacional demanda desejo político, coragem e condições de implementação.

No que tange ao Ensino de PLE, a questão da nossa língua nacional ofertada no país e no mundo deveria ser orientada por política deliberada orquestrada por autoridades competentes num plano nacional, mas também por iniciadores ao nível regional e das instituições. Neste trabalho, tomamos como um exemplo de política oficial nacional a implementação do Celpe-Bras, um exame de proficiência do Português do Brasil, no cenário mundial, pois consideramos possuir o mesmo uma força retroativa que influencia os cursos de PLE no Brasil e no mundo na mudança de abordagem, métodos e tipos de cursos.

2.1.2 Política Institucional

Uma política institucional, em oposição à nacional ou regional pública, representa decisões e normas que regem uma dada instituição ou rede institucional e que estará alinhada com diretrizes gerais necessárias mesmo na ausência de uma política global de ensino de línguas. Há uma expectativa de subsunção hierárquica de uma política institucional à política nacional em países com estado grande e centralizador, na qual deveria haver espaço para acomodação de necessidades especiais e regionais de diferentes contextos. Assim, imaginamos as políticas como uma engrenagem, em que todas têm a sua importância e podem funcionar sozinhas, porém não terão a mesma potência e resultado, conforme a Figura 3, a PL é a mais abrangente, seguida da política do ensino de línguas e, posteriormente, da institucional que juntas colaboração para o funcionamento adequado da política.

Figura 3: Engrenagem política



Fonte: Sistematização nossa (2016).

Na instituição pesquisada, ao final do ano de 2015, foi entregue aos professores, pela primeira vez, um documento intitulado “Normas e Orientações a Prestadores de Serviço de Docência Extensionista”, segundo o qual a atividade de ensino do PLE, quando extensionista como é, na maioria das vezes na universidade brasileira, está de acordo com o Regimento Interno da instituição, até então desconhecido por parte dos professores. Após a leitura do documento numa reunião de professores, os prestadores de serviço (docentes não incluídos na carreira oficial) tiveram de assinar dando ciência de sua conformidade com a nova norma. Consideramos o espírito desse regimento como atitude significativa diante da urgência de fixação de bases para políticas institucionais.

O documento trata de comprometer os professores não inseridos na carreira para realizar ou prestar o serviço de docência na instituição.

Esses deveres vão desde ações do início do bimestre até o encerramento do bimestre, passando pela questão burocrática do preenchimento da documentação no sistema. Notamos que a política na instituição nasce de acordo com as necessidades explícitas que surgem ao longo do andamento institucional.

Para discutir acerca da política institucional consideramos ser de grande relevância apresentar a instituição pesquisada na sequência.

2.1.2.1 Instituição pesquisada

A instituição pesquisada, um órgão de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, é responsável pela disseminação da Língua Portuguesa do Brasil para estrangeiros na Universidade por meio dos cursos de extensão e pesquisas. Atualmente, a equipe é composta por uma coordenadora, uma supervisora pedagógica, um número variável de professores e dois funcionários administrativos: um efetivo do quadro permanente e um estagiário assistente. O número de professores varia bimestralmente de acordo com a quantidade de turmas, atualmente há dezoito docentes registrados no site na instituição. A história da instituição iniciou-se em 1990, quando

duas professoras doutoras, criaram um Programa de Ensino e Pesquisa em Português Língua Estrangeira, cujo objetivo fundamental era fomentar o ensino e a pesquisa na área de português como segunda língua. Foi uma iniciativa bem sucedida, de inquestionável importância. Em outubro de 2012, com o encerramento do órgão, em suas instâncias deliberativas aprovou-se a criação de um núcleo desta vez, sob coordenação de uma docente especialista na área de PLE⁹.

Os objetivos do Núcleo são:

- (1) Coordenar, supervisionar e promover o ensino por meio de oferta de cursos de Português para Estrangeiros, incluindo cursos regulares bimestrais ou intensivos nos períodos de recesso;
- (2) Fortalecer e incentivar a pesquisa científica na produção de conhecimentos na área de Português para Estrangeiros;
- (3) Constituir-se parceiro do estágio curricular, extracurricular e de outras atividades práticas que devem ou podem ser cumpridas por estudantes da Universidade ou por grupos de professores em serviço¹⁰.

⁹ Informação retirada do site da instituição. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

¹⁰ Informação retirada do site da instituição. Acesso em 21 de janeiro de 2016.

O Núcleo oferece cursos regulares e intensivos com duração de 48 horas. Os regulares duram dois meses e os intensivos ocorrem em duas semanas e meia. Segundo informações oriundas da secretaria do Núcleo, cerca de cem estudantes são matriculados a cada bimestre nesses cursos distribuídos em 10 ou 11 turmas. Os cursos são divididos em 6 módulos para hispanofalantes e 8 módulos para falantes de outras línguas, conforme exemplificado no Quadro 1.

Quadro 1 – Cursos regulares

Cursos I			
Iniciantes	Intermediários	Avançados	Superiores
Iniciante 1	Intermediário 1	Avançado 1	Superior 1
Iniciante 2	Intermediário 2	Avançado 2	Superior 2
Iniciante hispano	Intermediário hispano	-	-

Fonte: Sistematização nossa (2016).

Devido ao crescimento do número de refugiados em nosso país nos últimos anos, foi criado o Módulo Acolhimento, fruto de uma parceria entre o Núcleo e o Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH) em 2014. São ofertados, nessa modalidade, cursos específicos como o de Português para Refugiados 1, 2 e 3, cuja proposta é iniciar com base em necessidades imediatas dos aprendizes a busca por integração como um emprego, por exemplo. Os cursos acontecem no horário noturno e são gratuitos aos que residem na cidade, diferentemente dos cursos regulares que são pagos. Os cursos estão disponibilizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Módulo acolhimento

Cursos II		
Acolher 1	Acolher 2	Acolher 3

Fonte: Sistematização nossa (2016).

Uma terceira categoria de cursos é formada por cursos temáticos referentes à cultura brasileira como a música, a literatura, o cinema, entre outros, cuja ideia é complementar os cursos regulares por meio de um aprendizado envolvente e significativo. Não têm sido abertas turmas nessa modalidade ultimamente. O Quadro 3 mostra o leque dessas ofertas.

Quadro 3 – Cursos temáticos

Cursos III			
Cenas do Brasil 1	Cenas do Brasil 2	Cenas do Brasil 3	Cenas do Brasil 4
Música Popular Brasileira: cultura e identidades	Histórias do Brasil via cinema brasileiro	Literatura Brasileira (poesia)	Literatura Brasileira (prosa)

Fonte: Sistematização nossa (2016).

Na quarta categoria “Outros cursos”, a instituição oferece o Preparatório ao Exame Celpe-Bras, que disponibiliza aos alunos 30 horas/aula e o curso de formação de professores, o qual oferece estágio, conforme apresentado no o Quadro 4.

Quadro 4 – Outros cursos

Cursos IV	
Preparatório Celpe-Bras	Formação de professores

Fonte: Sistematização nossa (2016).

Por último, há a categoria dos cursos gratuitos que contemplam professores e/ou alunos (Quadro 5) e englobam projetos desenvolvidos na instituição. Por exemplo, o GESTU (Grupo de Estudos do Núcleo).

Quadro 5 – Cursos e projetos gratuitos

Cursos V	
1. Projeto Interação Linguístico-Cultural	4. O Brasil em Prosa: palestras, conferências, oficinas etc.
2. Oficina para aplicadores do Celpe-Bras	5. Plantão de dúvidas
3. Curso para estudantes do Convênio PEC-G	6. GESTU: Grupo de Estudos

Fonte: Sistematização nossa (2016).

Conforme informações disponibilizadas no site do núcleo, o objetivo dos cursos regulares é o de ensinar a Língua Portuguesa ao estrangeiro (hispano falante ou não) que venha ao Brasil para estudar e/ou para trabalhar. Os cursos têm o objetivo de ensinar os alunos estrangeiros a interagir com os brasileiros, a ler obras brasileiras, a acompanhar com sucesso as aulas ministradas pelos professores e a exercer atividades profissionais. No decorrer das aulas, são propostas atividades que favorecem a comunicação entre os participantes.

Além de oferecer cursos de extensão, a instituição visa à produção de material e pesquisa na área. O marco inicial foi a primeira reunião após a seleção dos novos professores em janeiro de 2013, juntamente com a decisão da coordenadora do órgão de trabalhar com a elaboração de materiais que vislumbrava materiais condizentes com a proposta dos cursos, por isso não foram adotados livros já publicados.

Em julho de 2015, foi formado um grupo composto pela orientadora pedagógica e seis professores da instituição com o intuito de reelaborar o material didático existente, que, até então, era produzido pelos próprios professores que ministravam as aulas. Isso que acarretava insatisfações e críticas, tanto por parte dos próprios professores quanto pela coordenação, já que não havia um consenso na elaboração dentre os diferentes níveis. Tem ocorrido uma mudança significativa nos materiais os quais são sujeitos à reestruturação de forma gradativa.

O Núcleo é o único posto aplicador do exame Celpe-Bras na região Centro-oeste e tem capacidade para 120 candidatos. Hoje, no Brasil, segundo o INEP, há vinte e seis postos aplicadores distribuídos nas cinco regiões do país.

2.2 EXAME CELPE-BRAS

O Celpe-Bras é uma avaliação de proficiência em Língua Portuguesa do Brasil que foi pensado, inicialmente, em 1993 por uma equipe composta por profissionais selecionados pelo Ministério da Educação (MEC) com representantes de universidades de todas as regiões do país, teve sua primeira aplicação em 1998. A motivação principal foi a necessidade de se criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio, principalmente para os que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), programa do MEC com o Ministério das Relações Exteriores (MRE) que oferece

educação superior em universidades brasileiras a cidadãos de países em desenvolvimento que mantêm acordos educacionais e culturais com o Brasil.

O objetivo do exame Celpe-Bras é avaliar, por meio da realização de tarefas comunicativas, a competência de uso oral e escrito da língua portuguesa, em sua variedade brasileira. Partindo do princípio de que esse é um exame comunicativo, os atributos a serem avaliados devem refletir o uso da língua em situações reais de comunicação e, por isso, durante o exame, o candidato é levado a desempenhar tarefas (Scaramucci, 1995 e 1999a; Schlatter, 1999; Júdice e Dell'Isola, 2000) o mais próximo possível daquelas desenvolvidas cotidianamente pelas pessoas em geral. (DELL'ISOLA *et.alii*. 2003)

Partindo da necessidade dos candidatos de participar da vida universitária, criou-se uma avaliação que, segundo Schlatter (2014), “aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil”. Essa decisão se justifica por oportunizar, assim, o uso da língua visando à participação dos examinandos em diferentes situações de comunicação em que o português seja a língua de socialização entre os participantes. O Exame revela-se conforme os princípios da teoria comunicativa do Ensino de Línguas (isto é, da abordagem comunicativa). Nesse sentido, a avaliação buscou fazer com que:

- (1) a proficiência no uso da língua portuguesa fosse analisada por meio do desempenho dos candidatos em tarefas o mais próximo possível de usos autênticos da língua;
- (2) as tarefas propusessem a compreensão de textos escritos e orais e a produção escrita e oral a partir desses textos;
- (3) os critérios de avaliação fossem holísticos e baseados nas condições de recepção e produção propostas nas próprias tarefas;
- (4) o resultado da avaliação fosse expresso em descritores de desempenho do examinando;
- (5) os parâmetros de correção tivessem como base os próprios objetivos das tarefas e os recursos discursivos exigidos para sua realização. (SCHLATTER, 2014)

O exame de proficiência é composto de duas partes, a escrita e a oral, sendo realizado em dois momentos diferentes. A parte escrita tem duração de três horas, é constituída de tarefas que integram as habilidades de compreensão oral e produção textual. Já a oral tem duração de 20 minutos, é realizada a partir de uma interação do candidato com o entrevistador com os elementos provocadores que ajudam a garantir as conversas sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral. Para obter o certificado, o candidato deve atingir um bom desempenho nas duas partes do Exame, em que são avaliados quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Nas provas, predominam os textos impressos e, entre esses, são mais frequentes aqueles tecidos por palavras em associação com imagem. A grande maioria dos textos é proveniente da mídia, ou seja, de periódicos, rádio ou tevê e apenas alguns são oriundos de outras fontes - prospectos, correspondência, livros de arte brasileiros. Os textos da mídia são provenientes de emissoras de rádio e de tevê e de periódicos de circulação nacional e local, como *Folha de S. Paulo*, *O Globo*, *Jornal do Brasil*, *Zero Hora*, *Pampulha*, *Veja*, *ISTOÉ*, *Época*, *Revista de Domingo*, *Amanhã*, *Hiato*. Também há textos originários de periódicos específicos de determinadas áreas profissionais e de empresas. (DELL'ISOLA *et.alii*. 2003)

O Exame é aplicado no Brasil e no mundo como único exame de proficiência em Português do Brasil, daí a sua tamanha importância para os cursos de PLE. Desde que o Exame começou a ser aplicado, muitos são os estudos, artigos, pesquisas, dissertações e teses, já tiveram o Celpe-Bras como alvo. Autores como Schoffen (2003), Menezes (2005), Scaramucci (2006), Silva (2007), Ye Li (2009) e Almeida (2012), dentre outros.

Silva (2007) escreveu sua dissertação sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de quatro candidatos em três fases distintas: antes do contato com o exame, depois do primeiro contato, ou seja, a fase de preparação e após o exame, e constatou que “o exame exerceu efeito retroativo tanto na cultura de aprender dos candidatos quanto na forma de se prepararem para o teste” (SILVA, 2007, p. 94). Porém cada candidato teve seu tempo para perceber a real necessidade da comunicação e não a metalinguagem no exame, um dos candidatos só modificou a sua cultura de aprender após reprovar na primeira tentativa da avaliação.

Li (2009), mesmo não tendo focado o efeito retroativo do Celpe-Bras das quatro participantes chinesas de sua pesquisa, salienta que houve efeitos retroativos positivos e afirma que “o exame propiciou o trabalho com o uso da língua portuguesa e a compreensão da visão de proficiência como a ‘de usar a língua para agir socialmente’”. Com relação ao curso específico para o exame, ele complementa que “... a participação das alunas nas aulas do curso preparatório contribuiu para o desenvolvimento da compreensão oral e também da produção escrita, que se tornou mais coerente com a proposta do exame” (LI, 2009, p. 99). O autor finaliza sua pesquisa com a esperança de que possa haver mudanças significativas/comunicativas no ensino de português na China, no qual, segundo ele, o foco é puramente gramatical¹¹.

¹¹ Gramática é ensino da forma/estrutura da língua neste trabalho.

Segundo Almeida (2012), nos cursos de PSL na Universidade Federal do Sergipe (UFS), “evidenciou-se o efeito retroativo do Celpe-Bras, uma vez que as atividades de avaliação da aprendizagem dos estudantes do curso de Português como Segunda Língua foram elaboradas com base nesse exame” (ALMEIDA, 2012, p.12).

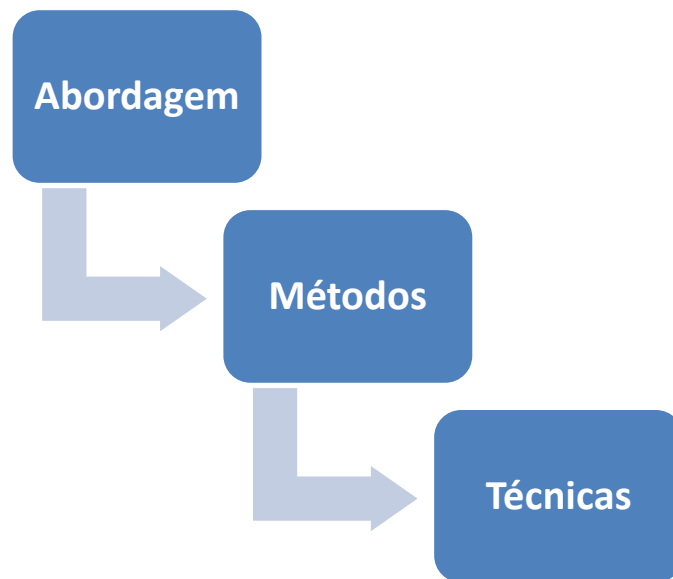
Com essa amostra de trabalhos motivados pelo Celpe-Bras, acreditamos e registramos uma mudança na cultura de aprender e ensinar, tanto de alunos quanto de professores que buscam o sucesso e são motivados pela proposta diferente da abordagem do Exame. Podemos considerar o Celpe-Bras, mesmo que não tenha sido elaborado com esse intuito de mudar o sistema de ensino de PLE, como uma importante Política do Ensino de Línguas, já que ele vem modificando de modo variado à tradição de ensinar e aprender o PLE/PSL nas instituições pesquisadas por diferentes pesquisadores em diferentes locais do Brasil e do mundo. Esse exame é de base comunicativa, tópico sobre o qual desenvolveremos na subseção posterior.

2.3 BASES PARA O ENSINO COMUNICATIVO

Aprender e ensinar línguas é um campo amplo que envolve vários fatores. Entre eles estão: a experiência com e o uso da língua tanto do aprendente quanto a do professor e de terceiros (outras pessoas envolvidas no processo como pais, diretores, coordenadores, autores de livros, etc.). Muitas vezes a experiência e o uso da língua são confundidos com um ensino tradicional baseado, apenas, na gramatical. O conceito de língua e linguagem que o professor adota é fundamental para determinar a abordagem que ele utiliza em sala de aula, muitas vezes não conscientemente por falta de uma boa teoria. Cabe destacar que a abordagem é composta de crenças, memórias de experiências passadas e pressupostos teóricos.

A abordagem constitui um termo bastante discutido, em especial, por ter sido confundida com métodos e técnicas. Desde 1963, Anthony esclareceu a diferença entre abordagem, método e técnicas em três níveis hierárquicos, respectivamente, em que o primeiro se refere a um “conjunto de pressupostos correlacionados com a natureza da língua e do processo de ensino e aprendizagem. É um ponto de referência na forma de ideias, ato de fé, filosofia, algo em que se acredita, mas não se pode comprovar necessariamente” (Anthony, 1963 apud Almeida Filho, 1997 p. 21). Conforme sistematizado na Figura 4.

Figura 4: Nível hierárquico



Fonte: Baseado em ANTHONY (1963).

Em 1982, Richards e Rodgers defenderam que abordagem seria o “construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias de aprender e da linguagem que fundamentam o que o professor faz nas salas em última instância” (Richards e Rodgers, 1982 apud Almeida Filho, 1997 p. 21). Em 1993, Almeida Filho confirmou o plano hierárquico dos três termos de Anthony com algumas ressalvas e definiu abordagem como “força sintética, potencial, proveniente de um conjunto nem sempre harmônico de crenças, pressupostos e princípios, que nos faz atuar de maneira específica em nossas salas de aula” (Almeida Filho, 1997 p. 21). Cabe ressaltar que

abordagem não é via de regra um conjunto coerente, acabado e explícito das posições teóricas do professor. Em professores com pouca e irregular formação, essa abordagem será largamente intuitiva e teoricamente implícita e informal, baseada em crenças que vão se firmando num habitus¹²

¹² O conceito de habitus a que Almeida Filho (1997) se refere é o de Bourdieu (1991).

ou predisposições para ensinar de determinada maneira. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 15).

Apesar de cada professor ter a sua própria abordagem, podemos destacar duas grandes abordagens: a abordagem gramatical, sistêmica ou formal e a abordagem comunicativa, interativa ou significativa. Na abordagem gramatical, a língua era concebida, apenas, como um conjunto de frases estruturais, enquanto na comunicativa, a língua era analisada como um conjunto de eventos comunicativos.

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo, mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas. (LEFFA, 1988)

Uma abordagem subtende competências de ensinar e de aprender. Dessa maneira, é importante destacar o conceito de competência definido, de acordo com Perrenoud (1997 apud Siloto, 2011 p. 4) como “a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado (sobretudo) em conhecimentos”. Além da questão da eficácia de métodos que requer reflexão específica, falta, ainda, nesse conceito, o componente “atitude” considerado integrante do conceito pela maioria dos autores que adotam o conceito de competência para além do conhecimento e da habilidade (ALMEIDA FILHO, 2014).

A competência é uma habilidade de realizar alguma coisa, ou seja, implica saber usar a língua-alvo de modo apropriado nos diversos contextos sociais. Portanto, quando uma pessoa se sente envolvida num determinado contexto, ela tende a desenvolver a interação, assim, torna-se de fato um participante, favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento da linguagem em questão. De tal modo, pode-se dizer, atualmente, que esse construto é altamente proveitoso devido ao envolvimento de um processo globalmente interacional no âmbito do ensino de línguas que logo culminou no desenvolvimento teórico da Competência Comunicativa (CC) que começou a ser discutido por Hymes (1972) em seu texto¹³ seminal quando discordou da dicotomia (competência *versus* desempenho) trazida por Chomsky. Até então, as teorias abordavam o processo de aquisição de línguas,

¹³ Hymes, D.H. On Communicative Competence. In: J.B. Pride and J. Holmes (eds) Sociolinguistics. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, 1972.

sem levar em conta, o contexto social envolvido. Nesse contexto, os aprendizes sabiam as estruturas gramaticais, mas não sabiam com usá-las fora de sala de aula.

No decorrer dos anos, várias reformulações foram feitas para tentar explicar o construto da CC, bem como seus principais elementos por autores citados por Franco et al (2009) como Canale e Swain (1980), Canale (1983), Almeida Filho (1993), Bachman (1996), Basso (2001; 2008), Celce Murcia (2008). A CC trouxe vantagens para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas, já que a noção de competência não está mais somente relacionada ao domínio estritamente gramatical (entendida como metalinguagem), mas também ao contexto e ao conhecimento sociolinguístico.

Nesta pesquisa, usamos o arcabouço de Almeida Filho (2009) elaborado no âmbito do Projeto Competência Comunicativa em Movimento no primeiro semestre de 2015, conforme a Figura 5.

Figura 5: Competência Comunicativa



Fonte: Diagrama da Competência Comunicativa do Grupo de Competência Comunicativa, UnB 2015¹⁴.
Baseado em Almeida Filho (2009).

¹⁴ Diagrama disponível em: <http://let.unb.br/site-cc/home.html>. Acesso em 22 de janeiro de 2016.

O diagrama está organizado de forma hierárquica e tem o elemento sociocultural como a base da Competência Comunicativa. Essa base perpassa as demais sub-competências: linguística, interacional e estratégica e suas sub-subcompetências: metalinguística, formulaica e metacomunicativa formulaica, discursivo-textual e metacomunicativa discursivo-textual, lúdico-estética e metacomunicativa lúdico-estética. As definições a seguir foram reconstruídas pelo grupo da disciplina supracitada. A Competência Linguística representa o domínio do código linguístico da língua e a Competência Interacional é a capacidade de colocar-se em comunicação com outros. A Competência Estratégica é o domínio das possibilidades recursivas da língua (como paráfrases e/ou substituições), a fim de compensar insuficiências em alguma competência e/ou favorecer a efetividade da comunicação.

A Competência Discursivo-Textual é a capacidade do aprendiz de coordenar formas gramaticais e significados para construir um texto unificado e promover um efeito final de comunicação, enquanto a Competência Formulaica é a capacidade de usar adequadamente as formas linguísticas da língua para manter o fluxo comunicacional. A Competência Lúdico-Estética é a habilidade de recriar/usar combinações linguísticas para fins artísticos, cômicos, lúdicos etc. Por fim, a Metacompetência, seja ela discursivo-textual, formulaica e lúdico-estética, consiste no conhecimento explícito/consciente dessa competência por parte do aprendente.

Segundo Almeida Filho (2015a, p. 58-59), ser um professor comunicativo em sala de aula significa: (1) proporcionar aos alunos experiências de aprender com conteúdos significativos e relevantes para a formação e crescimento intelectual; (2) usar o nome comunicativo para tratar da aprendizagem na língua-alvo como tópicos, cenários, funções comunicativas, tarefas comunicativas, papéis sociais; (3) aceitar e entender o papel da língua-materna como apoio, inclusive nos erros cometidos na língua-alvo como sinal de crescimento; (4) representar temas e conflitos relacionados à vida do aluno como problematização e ação dialógica; (5) disponibilizar condições de aprendizagem subconsciente que envolva o aprendente para um conhecimento consciente de regularidades linguísticas que embasam o uso comunicativo na nova língua; (6) respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas; (7) verificar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical inaplicado sobre a língua-alvo.

Ainda que a abordagem comunicativa seja uma tendência aceita à espera de materiais de apoio para a sua operacionalização, temos consciência de que passaremos por um impacto na política institucional, além da aceitação dos professores e dos alunos.

O ensino comunicativo hoje se apresenta com várias faces, as quais poderíamos dispor num contínuo que vai desde o falso comunicativo até o ultracomunicativo ou comunicativo espontaneísta, passando pelo comunicativo funcionalizado, comunicativo inocente e comunicativo progressista. (ALMEIDA FILHO, 2015a, p. 13).

É possível, então, finalizar afirmando que

o ensino comunicativo não se constitui ao elegermos um tema como pretexto para ensinar língua, mas ao criarmos um universo de sentidos num dado tema ou área de estudo que seja do interesse do aluno ou que lhe pareça relevante explorar. Se o curso for preparado no sentido fundamental de explicar a língua já não será comunicativo. O mais importante na aula é o que se diz e não aquilo que está lá para ser praticado. Se as explicações são na língua dos alunos, o potencial comunicativo se esvai. As explicações gramaticais na língua-alvo aumentam as chances de aquisição. O ensino comunicativo é mais profundo, faz pensar mais. A tentativa de comunicativizar o ensino implica modificações de superfície e não de base. O curso, quando expresso na língua-alvo, mesmo que no início tenhamos de fazer concessões como uso facilitador, uso da língua materna dos alunos, ou de outra língua franca que faça mediação inicial, amplia chances de aquisição. (ALMEIDA FILHO, 2002, mimeo)

Segundo Leffa (1988), uma das grandes preocupações da Abordagem Comunicativa é o uso da linguagem apropriada de acordo com a situação em que ocorre a fala e o papel desempenhado pelo participante. Assim, as formas linguísticas serão apresentadas quando houver necessidade para desenvolver a competência comunicativa. O autor defende que “não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas¹⁵ nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna” (LEFFA, 1988, p. 233), dependendo dos objetivos estabelecidos, pode-se usar, apenas, uma das habilidades. Na verdade, é preciso lembrar que o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL) não raciocina em termos de habilidades, ainda que se diga que estarão integradas.

Widdowson (2005) destaca que a competência comunicativa vai além das quatro habilidades linguísticas, “a pessoa que domina uma língua estrangeira sabe mais do que compreender, falar, ler e escrever orações” (WIDDOWSON, 2005,

¹⁵ As quatro habilidades linguísticas mencionadas são falar, ler, escrever e ouvir.

p.13), já que ela conhece como as orações são utilizadas para conseguir gerar a comunicação. Saber as orações sem utilizá-las num contexto adequado não faz parte do efeito comunicativo, uma vez que envolve o uso da língua. Com base nisso, o autor propõe o ensino de LE ligado às áreas de uso de outras disciplinas do currículo escolar, pois assegura laços com a realidade e com a experiência pessoal (WIDDOWSON, 2005, p.33).

Para o professor ou planejador é importante ter consciência da diferença entre a forma (gramatical) e o uso (comunicação) apresentada por Widdowson (2005), o primeiro (a forma) faz referência “à citação de palavras e frases enquanto manifestações de um sistema linguístico”, enquanto o segundo (o uso) se refere “à maneira pela qual o sistema se materializa com a finalidade de comunicação”. Pode acontecer que um aprendiz tenha um grande número de frases e um extenso vocabulário sem ter conhecimento do uso comunicativo (Widdowson, 2005, p. 36) Principalmente ao trabalhar com planejamento do ensino de línguas, já que ele ajuda a guiar a abordagem do professor.

Podemos destacar algumas características do ensino comunicativo de língua que se distinguem de outras filosofias de ensino que estão compilados no Quadro 6:

Quadro 6: Características do Ensino Comunicativo de Línguas

Filosofia comunicacional
A não centralidade da gramática/da estrutura no planejamento;
Foco em categorias comunicativas como papéis sociais, temas e tópicos da interação, funções da linguagem, gêneros, realizações de funções no planejamento e demais materialidades;
A construção de sentidos deve ser num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional desnecessária;
Processo complexo no qual a comunicação social e cultural via interação entre os agentes é o mais importante;
O aprender comunicação na comunicação (mesmo que no início com andaimes facilitadores);
O ensino da língua na própria língua (crescentemente) para aprender outras coisas ou outras disciplinas e nesse processo aprender a língua-alvo;
O uso de nomenclatura apropriada, de um léxico essencial para o uso que não seja somente o gramatical;

A observação dos interesses e eventuais necessidades dos participantes.

Fonte: Baseado em ALMEIDA FILHO (2002).

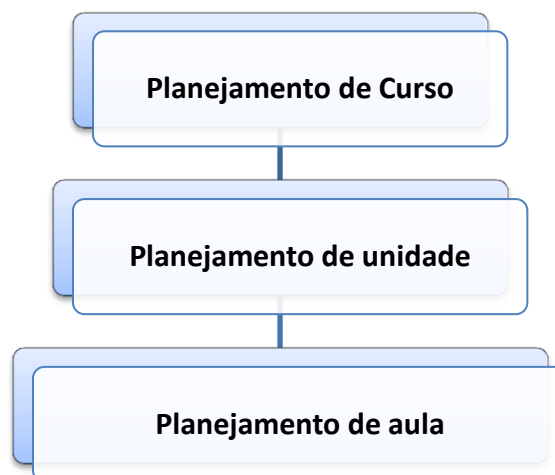
2.4 PLANEJAMENTO

O planejamento faz parte da vida do ser humano seja na vida profissional e pessoal. Para um professor, essa palavra é essencial, pois faz parte da sua profissão. Antes de entrar em sala de aula, o professor precisa planejar: o curso, a aula, o tempo, as atividades, as avaliações, o discurso etc. O planejamento é a chave para uma aula bem-sucedida e pressupõe organização e administração.

A atividade de planejar um curso de língua é difícil e profunda e faz parte da área de conhecimento específico da AELin vinculada teoricamente à Linguística Aplicada que se ocupa da área de ensino e aprendizagem de línguas (Almeida Filho, 2015c).

Haidt (2006 apud Miyamura, 2009) apresenta três tipos de planejamento para o ensino representadas hierarquicamente de acordo com a Figura 6.

Figura 6: Planejamento para o ensino



Fonte: Baseada em HAIDT (2006).

O plano de curso refere-se a todo o conteúdo dado durante o curso, é um planejamento mais geral, enquanto o plano de unidade engloba um tema específico trabalhado durante um determinado período do curso, por fim, o plano de aula é o mais específico dos três e contém o que será abordado em cada aula, incluindo as atividades específicas. Neste trabalho, tratamos do planejamento de curso.

De acordo com o Glossário de Linguística Aplicada – GLOSSA, o planejamento de curso de línguas é a

fase inicial das materialidades do ensino de línguas que se estende por três outras concretizações distintas do fazer dos professores. Trata-se de levantar objetivos, reconhecer direitos e deveres dos aprendizes e premeditar as unidades contendo conteúdos de ensino, processo de vivências e momentos de reflexão formadora¹⁶.

Em 1997, Viana já afirmava que quando falamos em planejamento é comum pensarmos em, apenas, “listar” o conteúdo a ser ensinado, e “listar” os verbos que representam os objetivos a serem atingidos, normalmente, tomando como base o planejamento do ano ou do semestre anterior, ou um livro didático de onde o conteúdo é transcrito. Quase 20 anos passados, as afirmações de Viana continuam atuais. Para o autor,

o planejamento de línguas, a rigor, constitui-se como um processo reflexivo sobre a para a dinâmica de outro processo: o de ensino e aprendizagem de línguas. Abrange por tanto fases distintas que, interligadas contribuem para a tarefa de organizar unidades de ensino, que deverão compor o planejamento de curso e de currículos, e/ou a elaboração de materiais didáticos, ou ainda, a avaliação e adoção de materiais já prontos. (VIANA, 1997, p. 29).

O planejamento de curso era uma tarefa restrita aos especialistas da área, que elaboravam o material didático (livro didático) que seria adotado e seguido pelo professor. Nas últimas décadas, essa atividade deve ser desenvolvida por profissionais mais próximos do contexto de ensino. Portanto, os professores podem e devem participar do planejamento adaptando os conteúdos às necessidades dos estudantes. Assim, o professor passa a ser um elemento central na tarefa de planejar, pois está inserido na realidade em que atua, sendo o mais apto a desenvolver a tarefa, dada a sua proximidade com o contexto (VIANA, 1997, p. 36).

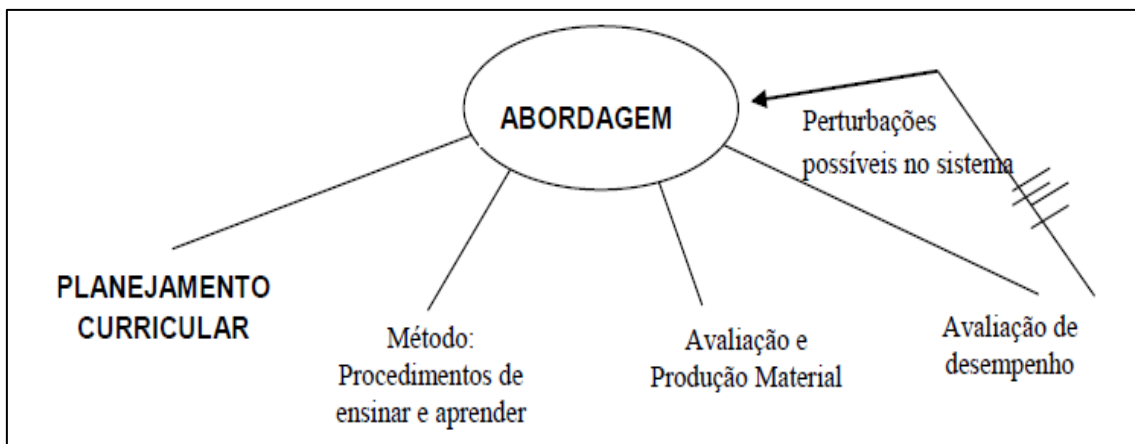
Barbirato (2016) destaca três partes para o planejamento: a) conteúdo; b) ação, ou seja, o que acontece concretamente em sala de aula; c) reflexão, que se refere a fazer com que o professor e os seus alunos pensem no processo de aquisição da LE e possam analisar a si próprios e produzir um diagnóstico o curso está funcionando. Segundo a autora, “momentos de reflexão podem ajudar alunos e professores a se libertarem de tradições do senso comum que não correspondem

¹⁶ Informação disponível em: www.glossario.sala.org.br/. Acesso em 05 de ago. de 2016.

mais ao conceito de aprender contemporâneo”. Consideramos que o ponto crucial dos autores citados é a reflexão, por tanto, planejamento pressupõe reflexão.

Conforme citado no capítulo anterior, o planejamento é uma das partes fundamentais da OGEL proposta por Almeida Filho (2015a). Nela são representadas as etapas que compõem o processo concreto de ensino como um todo. Além do planejamento, fazem parte desse processo: (1) a produção de material didático, (2) os procedimentos de ensinar e aprender e (3) a avaliação, sendo, todos eles, orientados por uma dada abordagem e apoiados por um perfil de competências dos agentes. De acordo com o autor, são os conceitos de linguagem, de língua, de ensinar, e de aprender que determinarão os rumos e as escolhas na elaboração do planejamento em que se inicia uma política institucional. O processo de prover condições informadas para estabelecer uma política pode ser ilustrado pela representação do Modelo OGEL de Almeida Filho (2015a) conforme a Figura 7.

Figura 7: Modelo OGEL simplificado



Fonte: ALMEIDA FILHO (2015c, p. 33).

Ao observar o modelo da OGEL, detecta-se que a abordagem é parte primordial das escolhas do planejamento curricular. Ainda, segundo o mesmo autor, a abordagem não é sempre um conjunto coerente, acabado e explícito das posições teóricas do professor. As variações nessas categorias formam combinações únicas, individuais e podem ser infinitas em número. Além da abordagem do professor há, também, a do aprendente e as de eventuais terceiros que combinam numa arena de interação de fatores que se já eram inúmeras se multiplicam em possibilidades. Todos as variantes de abordagem dos agentes combinadas, nem sempre sem conflito, influenciam o processo de ensino e de aprendizagem. Passados mais de cinquenta anos desde o aparecimento das primeiras publicações sobre a abordagem

comunicativa para o ensino de línguas, a abordagem gramatical ainda prevalece com interesse dos atores nas situações de ensino de línguas mesmo que, em muitos casos, apenas disfarçadas de comunicativas como é o caso da maior parte dos materiais didáticos de ensino de línguas na condição de gramaticais comunicativizados, conforme trabalhos de González (2015).

O cultural vai encontrar sua máxima expressão nas materialidades do planejamento e dos materiais didáticos, nas aulas há diversas oportunidades de utilização do intercultural é um canal natural para o conhecimento, assim um bom planejamento faz com que os materiais se transformem em experiências em português, assim há oportunidade de uso da cultura/intercultural.

A partir de uma interpretação do roteiro de elaboração de planejamento proposto por Viana (1997), propusemos o seguinte passo a passo:

- 1) Estabelecer a abordagem;
- 2) Analisar o contexto de realização do curso;
 - a) Quem é o aluno: por meio do levantamento de dados contextuais e com foco nas necessidades, interesses, expectativas e eventuais fantasias dos aprendizes; (vide apêndice);
 - b) Traçar os objetivos a serem alcançados após o resultado do levantamento dos dados acima;
 - c) Refletir sobre a elaboração das unidades que levarão a experiência do aluno com amostras¹⁷ da língua-alvo.
- 3) Elaborar as unidades;
- 4) Colocar em prática a pilotagem;
- 5) Avaliar o planejamento após a pilotagem;
- 6) Verificar a necessidade de possíveis alterações/ajustes/reelaboração.

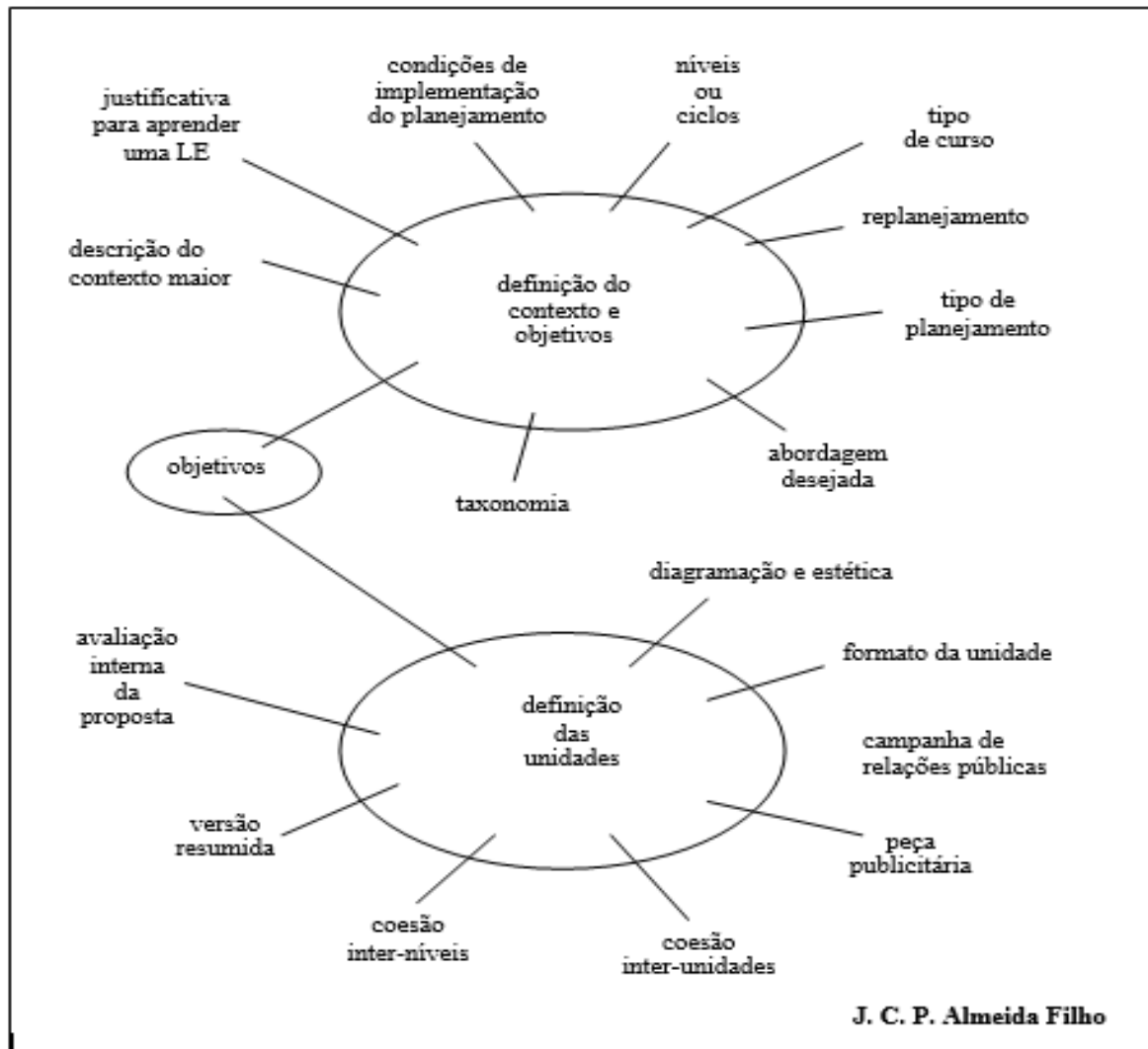
Almeida Filho (2012)¹⁸ destaca duas situações em que pode ocorrer a necessidade de (re)planejamento: (1) onde já existe planejamento ou (2) em novas situações para a implementação de um processo de ensino/aprendizagem. No caso deste trabalho, o contexto adequado é o primeiro. O mesmo autor, em 1996,

¹⁷ As amostras são compostas de: cenários, temas, tópicos, atividades/recortes comunicativos funções, realizações e itens de gramática, vocabulário, fonética e aspectos culturais conforme Almeida Filho (1996 apud Viana, 1997). Agregamos o termo tarefas comunicativas.

¹⁸ Muitos autores citam até hoje o texto de Almeida Filho: "O Planejamento de um Curso de Língua: A Harmonia do Material-Insumo com os Processos de Aprender, Ensinar e Refletir sobre a Ação" como mimeo desde 1996, porém cabe ressaltar que esse texto só foi publicado em 2012 no livro Quatro estações do Ensino de Línguas do mesmo autor no capítulo 2.

apresenta o roteiro que já servira de base para Viana para o planejamento de cursos de línguas, explicitado na Figura 8.

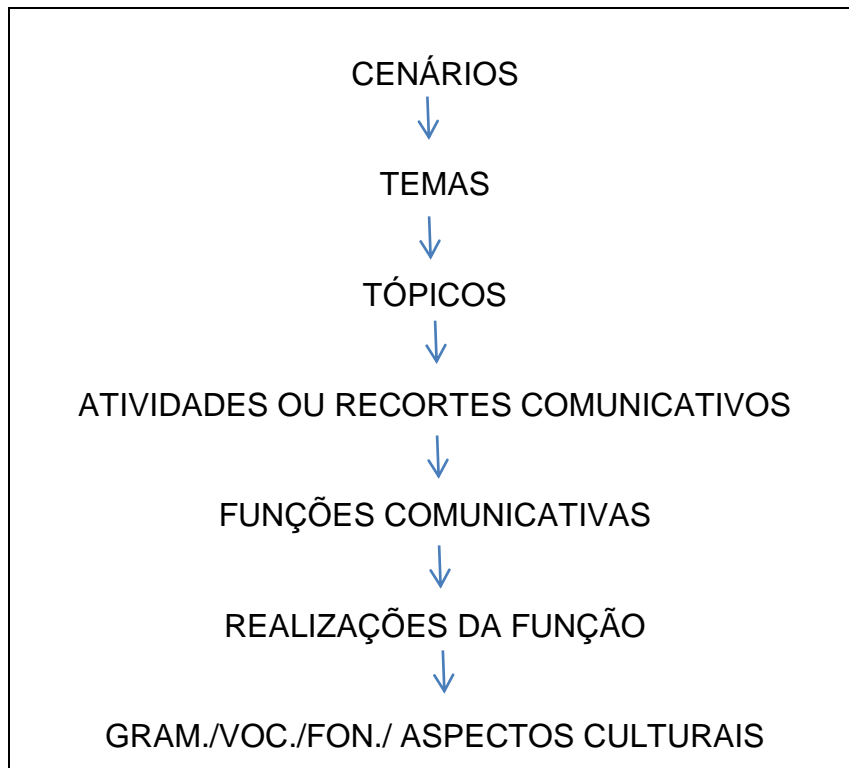
Figura 8: Roteiro para planejamento de cursos de línguas



Fonte: ALMEIDA FILHO (2015c, p. 35).

A definição das unidades é uma tarefa do planejamento de acordo com a Figura 8, é muito importante para todo o processo. O mesmo autor apresenta um esquema processual da organização das unidades apresentado na Figura 9, na qual a partir do cenário são definidos os temas e os tópicos do curso que, por sua vez, levam aos recortes comunicativos, ou seja, atividades a título de prática/uso da língua que utilizarão mais de uma habilidade. Em seguida há a seleção das funções comunicativas, bem como a realização delas gerando os conteúdos gramaticais, vocabulários, fonéticos e aspectos gramaticais.

Figura 9: Esquema processual básico de organização das unidades



Fonte: ALMEIDA FILHO (2015c, p. 51).

Com as unidades predefinidas, o planejamento é visto como, no plano concreto, como: (1) um roteiro para chegar aos objetivos; (2) uma escolha de experiências e dos componentes da língua-alvo implicadas nelas; (3) um implementador das ações da rotina do curso; e (4) um mapa de trajeto para guiar decisões sobre avaliação dos alunos e do próprio curso (ALMEIDA FILHO, 2015c).

Segundo Almeida Filho (2015a), os pressupostos da área de Ensino de Línguas (uma disciplina aplicada que compõe a Linguística Aplicada) são trazidos como cerne de apoio teórico e eventuais aportes de outras disciplinas como a Sociolinguística, Psicologia Educacional e Pedagogia, entre outras, são bem-vindos ao planejador de cursos imbuído da tarefa de pensar uma política institucional. Quanto à sala de idiomas, é importante para o planejamento levar em consideração que ela

é vista como um lugar para as interações sociais autênticas ocorrendo entre alunos e professores que não fazem papéis simulados de outras pessoas em outros locais, mas sim os seus próprios de (re)construtores de conhecimentos. No caso do contexto escolar, um ótimo exemplo é o ensino interdisciplinar, intercultural ou temático quando os conteúdos estão

relacionados aos das outras disciplinas do currículo ou tópicos surgidos a partir da vivência e/ou problemas da comunidade onde estão inseridos. São necessárias quatro fases para que haja um bom funcionamento da sala de aula para aprender conteúdos de procedimentos partindo das dimensões comunicativas: (1) o estabelecimento de clima de confiança; (2) a apresentação de um insumo novo; (3) ensaio e uso, e (4) pano, ou seja, o fechamento do período de trabalho (ALMEIDA FILHO, 2015a, p. 49-50).

Sobre os procedimentos adotados e o planejamento elaborado, Viana (1997) defende que o planejador precisa ter argumentos fundamentados em pressupostos teóricos, nos quais ele consiga discursar com propriedade, podendo explicitar necessidades e vantagens comprovadas. Às vezes, faz-se necessário enfrentar a resistência de professores de outras disciplinas, “contextos em que a LE é apenas uma disciplina a mais nos currículos, pois, como menciona Tim (1992), uma sala de aula comunicativa engajada em atividade de grupo não é um lugar silencioso” (VIANA, 1997, p. 34 e 35).

Miyamura (2009, p. 121) destaca que “um planejamento de curso é um guia seguro, fundamental e necessário”. Ainda, segundo a autora, um planejamento nunca será igual ao outro, já que os alunos e os professores são diferentes uns dos outros e trazem bagagens diferentes que influenciarão no curso. O professor deve repensar sua prática constantemente e uma das melhores maneiras para isso é durante o processo de planejamento.

Devido as diferentes variáveis, o planejamento não deveria ser fixo ser Almeida Filho complementa que

o planejamento ainda deveria conter a propriedade de ensinar autosemelhoria gradual em termos (a) de variáveis não previsíveis na situação de ensino; e (b) do constante retorno oferecido por professores e alunos envolvidos na sua implementação. (ALMEIDA FILHO, 2015c, p. 38)

Um planejamento bastante interessante apresentado por Xavier (2016) é o planejamento de ensino baseado em tarefas¹⁹, segundo a autora, se o que se pretende é preparar o estudante para participar e agir socialmente e criticamente em comunidades discursivas, então, o professor deve criar experiências comunicativas propositadas dentro ou fora da sala de aula, “sem determinar de antemão o produto linguístico a ser ensinado/aprendido (p. 15).

¹⁹ Segundo Scaramucci (1996), “tarefa é um termo usado em LA para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados nos moldes tradicionais. Tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real”.

Xavier (2016, p. 23) defende que “o conteúdo a ser aprendido não pode ser definido previamente devido às diferenças individuais de aprendizagem”. É possível fazer um levantamento especulativo e prever alguns aspectos linguísticos e comunicativos, porém, quando as tarefas são a base do planejamento, cada estudante pode se apropriar de conteúdos linguísticos diferentes e desenvolver capacidades comunicativas em níveis diferentes. O planejamento por tarefas foi desenvolvido por Prabhu e seus colegas em 1987 (XAVIER, 2016, p. 25).

Ainda sobre o planejamento por tarefas, Barbirato (2016) destaca a crença de que as tarefas representam o ensino moderno, porém nem sempre os professores têm o conhecimento e preparação para usar tais planejamentos em suas aulas. Segundo Nunan (1988), o ensino baseado em tarefas pode ser considerado um ramo da abordagem comunicativa, assim “ao invés de iniciar seu planejamento por listas de itens gramaticais, ou por noção, ou por função, o planejador conduz uma análise de necessidades para definir uma lista de tarefas comunicativas que os alunos precisarão realizar” (Nunan, 1988 apud Barbirato, 2016, p.125).

Ao falar de planejamento comunicativo, é relevante destacar que “os propósitos e os produtos são estabelecidos em termos de um repertório mais amplo de objetivos e metas, cujo princípio fundamental é o foco na comunicação” (TOMAZELLA, 2016, p. 85). Não se pode falar de planejamento comunicativo sem citar Wilkins que em 1976 apresentou o “*Notional Syllabus*” ou “Programa Nocional” cuja essência está na prioridade que dá ao conteúdo semântico da aprendizagem de línguas. Para este autor, o primeiro passo para a construção de um plano de curso é definir o objetivo, baseado nas necessidades dos aprendizes²⁰ (WILKINS, 1976, p. 55).

Na abordagem proposta por Wilkins (1976), a intenção é garantir que o aprendiz saiba como diferentes tipos de significados são expressos, assim ele pode combinar ou adaptar os diferentes componentes desse conhecimento de acordo com os requerimentos dos atos particulares de comunicação. A principal dificuldade de aplicar uma abordagem nocional decorre do fato de que não relação de um para um entre a forma gramatical e/ou o significado conceitual ou as funções de linguagem (WILKINS, 1976, p. 55 e 56).

Há um ponto em comum entre os autores que abordam o termo planejamento e comunicação, defendem que o planejamento deveria ser realizado após o

²⁰ Tradução nossa.

conhecimento dos alunos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no qual partilhamos da ideia, porém sabemos que não é fácil de ser colocado em prática já que os cursos são pré-definidos nos cursos de idiomas.

Conforme Almeida Filho (2015c) é importante explicitar os pressupostos de planejamento, pois há as seguintes vantagens: (1) maior facilidade em avaliar criticamente os pressupostos usados; (2) maior clareza na especificação das variantes incidentes na situação específica de ensino; (3) possibilidade de interpretar com base em dados o processo da aquisição durante a execução das unidades; e (4) maior comparação de planejamento de contextos equivalentes em situações diferentes.

O processo de planejamento é desafiador, demanda tempo, reflexão e sensibilidade por parte de quem o está elaborando. Ninguém melhor para elaborar o planejamento do que o próprio professor, já que ele é quem lida, diretamente, com os desafios de sala de aula e conhece de perto o seu público-alvo. Tão desafiador quanto o planejamento é o material didático abordado na próxima subseção.

2.5 MATERIAIS DIDÁTICOS

Quando começamos a aprender idiomas, os recursos eram, basicamente, o livro didático e a fita cassete, em que estavam gravados os diálogos e as frases das lições. Assim, foi o nosso primeiro contato com um material de espanhol, que se resumia em ouvir e repetir. Hoje, com o advento das novas tecnologias, há um universo de recursos como materiais para ajudar no aprendizado de novos idiomas, desde o bom e velho livro didático até canais no YouTube específicos para o ensino de idiomas ou uma lousa interativa em sala de aula em que o aluno pode “viajar” sem sair da sala de aula.

Segundo o Glossário de Linguística Aplicada, os materiais didáticos são

codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua nas salas de aulas e nas suas extensões. Todo material tem de ser apreendido em seus propósitos e tornado vivo no desempenho de professores e seus aprendentes. Ao tentarem se apropriar do material, os agentes primeiros e segundos dos processos de ensinar e de aprender ou adquirir línguas devem estar abertos às adaptações, modificações e ajustes às necessidades e desejos de professores e alunos²¹.

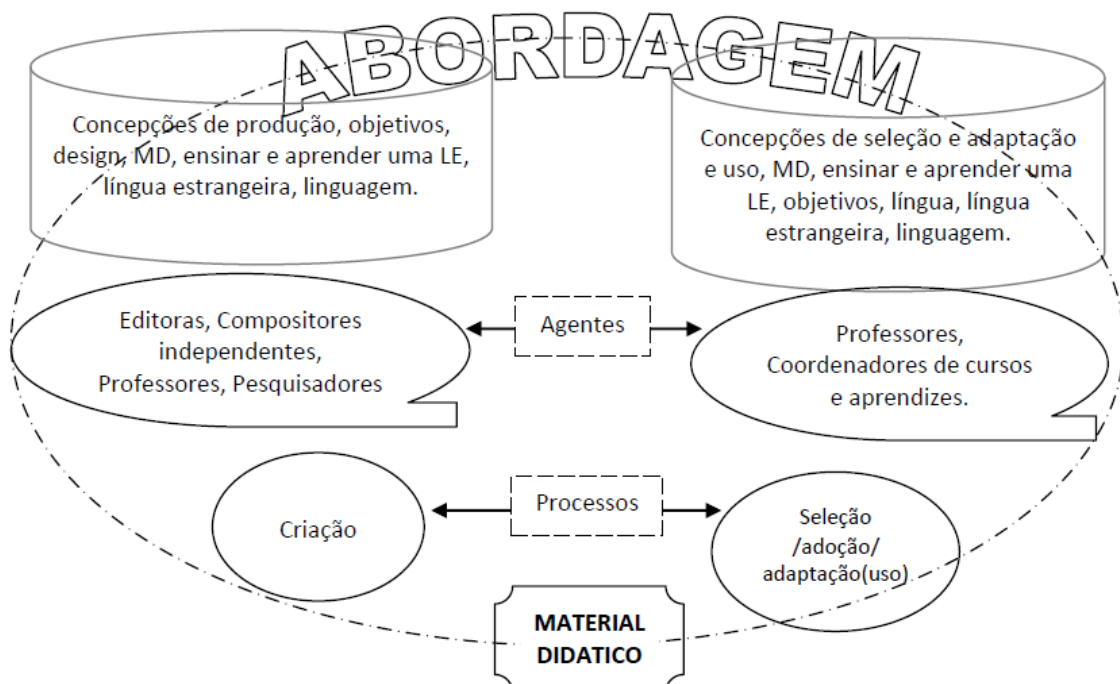
²¹ Informações retiradas do Projeto Glossa LA, disponível em: <http://www.sala.org.br/index.php/m>. Acesso em 20 de janeiro de 2016.

A definição acima amplia a definição sobre o que nós imaginávamos ser material didático quando iniciamos nossos estudos de uma Língua Estrangeira há mais de quinze anos. Os materiais eram como uma bíblia para o professor e que eram seguidos religiosamente. Hoje, ainda, há essa tradição, mas, com a facilidade de encontrar materiais autênticos de áudios e vídeos de fácil acesso para o complemento das aulas, em que os alunos têm acesso rápido a um mundo de informação na LE.

Os materiais didáticos são ferramentas importantes para professores e aprendizes, conforme citado na seção de planejamento, os materiais fazem parte da OGEL, sendo a parte seguinte ao plano de curso. Porém, não são todos os professores que têm essa habilidade específica e que demanda horas de pesquisa como afirma Morita (1988). Por mais que o professor esteja motivado e disposto a criar seu próprio material didático, na maior parte das vezes, ele não tem tempo disponível para tal atividade, por isso é mais fácil e realístico adotar um livro (MORITA, 1988, p. 61).

Na Figura 10, González (2015) apresenta as facetas do MD, na qual se tem, de um lado, a criação e, do outro, a seleção. Desse ponto de vista, o professor participa de ambos os lados das facetas como agente nesse processo e a sua abordagem/concepções é que define o tipo de MD que surgirá ou escolherá.

Figura 10: Facetas da materialidade “Material Didático”



Fonte: GONZÁLEZ (2015).

Quando lemos a apresentação dos livros didáticos existentes no mercado, é comum encontrarmos o adjetivo comunicativo agregado sua descrição, mas será que eles realmente são comunicativos? Segundo Almeida Filho (em comunicação em sala de aula), a verdade é que muitos querem usar o benefício que essa palavra carrega, já que ela é fundamental para o sucesso das vendas dos materiais. A comunicação é o que todos querem e necessitam ao aprender uma língua estrangeira e “os materiais comunicativos incentivam o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou aquilo de que precisa” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 58).

No que tange ao ensino do Português como Segunda Língua, não há tantos materiais didáticos disponíveis e com os requisitos que o ensino de LE nos exige, se compararmos ao ensino de outras línguas estrangeiras, como inglês, espanhol ou francês. Lopes (2009, p. 137) destaca que, “nos anos 2000, foram desenvolvidos novos materiais didáticos que se destacam por trazerem algumas inovações e propostas mais relacionadas com as necessidades do mercado”. Mesmo com o aumento de publicação de materiais, nós, professores de PSL, ainda sentimos uma carência de um que supra as necessidades interculturais e comunicativas.

Lopes (2009) fez um levantamento dos materiais didáticos de Português para Falantes de Outras Línguas produzidos no Brasil, no qual resultou uma catalogação de vinte e seis títulos publicados entre os anos de 1954 e 2006 sendo classificados em quatro tipos: livros didáticos, guias, catálogos de vocabulário, gramática e paradidáticos. Na análise de Lopes (2009), o livro didático representa 69% do total de materiais pesquisados, ele credita, esse elevado número, à função prática que o livro possui no ensino de uma LE.

O mesmo autor (2009) constata que, ainda, são poucos os materiais com recursos pedagógicos mais modernos, além disso, ele nota “uma deficiência na produção de manuais da área, o que gera espaços para títulos mais atualizados e com diferentes focos para a demanda do mercado”. Outro ponto destacado pelo autor é que ainda há poucos materiais para as especificidades dos aprendizes, especialmente os que não procuram cursos específicos mais gerais.

Sobre isso, Morita (1998) aponta que nenhum material se adapta integralmente às necessidades e aos interesses dos estudantes e, em consequência, não atende completamente o professor. Portanto, é importante que o

professor tenha em mente que esta “deficiência” do material didático ou mais especificamente do livro didático sempre existirá, pois o contexto varia constantemente, já que os alunos, as necessidades, as habilidades são diferentes.

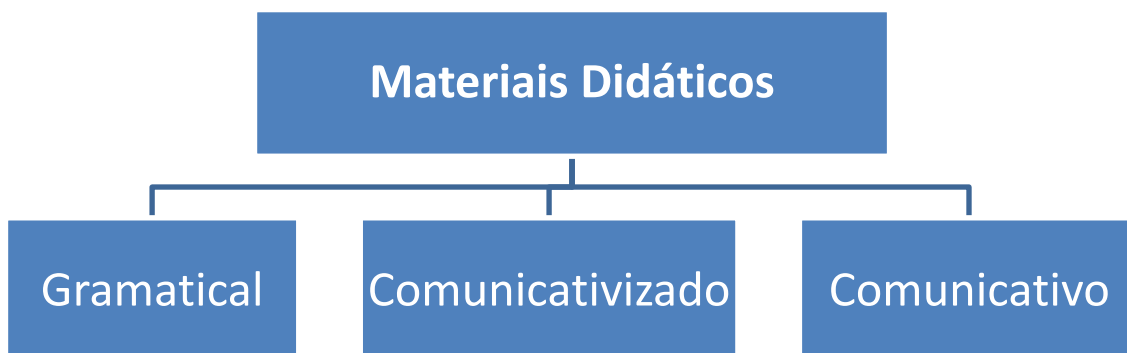
Segundo Almeida Filho (2015c, p.60), a abordagem comunicativa trouxe a prática essencial de consulta, na qual “os materiais deveriam ser produzidos a partir de planos de cursos compostos a partir de consultas ou, pelo menos, com a máxima sensibilidade às condições da escola e das turmas” que deveriam ser consultadas sobre suas vontades e objetivos. Diante disso, os interesses e os objetivos da escola, da turma e dos alunos são fundamentais para a seleção e/ou elaboração do material didático a ser utilizado. Vale ressaltar que a valorização do interesse do aluno aparece com a competência comunicativa na década de 70.

Os materiais têm de se tornar experiências para os aprendizes. Almeida Filho (2015c) destaca dois tipos de materiais, os comunicativos e os gramaticais comunicativizados:

Materiais Gramaticais Comunicativizados são apresentados em situações com diálogos, textos autênticos de temas correntes com atividades explanatórias de compreensão e ensaios controlados de uso e prática gramatical contextualizada de pontos eleitos e ilustrados nos textos e diálogos. Materiais comunicativos aparecem organizados por temas e tópicos veiculados com fotos, ilustrações, tabelas com dados e textos e se desdobram em atividades interativas negociadas do tipo de tarefas ou projetos como base e, em menor proporção, como eventuais exercícios de sistematização e rotinização dependendo da demanda dos aprendentes e não propostos preventivamente. (ALMEIDA FILHO, 2015c, p. 64)

Destacamos três tipos de materiais didáticos: os gramaticais, os gramaticais comunicativizados e os comunicativos, de acordo com a Figura 11. Os gramaticais dominaram o ensino de línguas antes do surgimento da competência comunicativa.

Figura 11: Tipos de materiais didáticos



Fonte: Sistematização nossa (2016).

Nesta pesquisa, discutimos possibilidades teoricamente colocadas pelas perspectivas resenhadas na composição de uma política institucional de renovação do ensino de PLE no contexto da instituição iniciando-se pela questão do replanejamento de níveis, objetivos e seus conteúdos. Mostramos, no capítulo 4 desta dissertação, o que nos fez ver uma “crise” no atual quadro de oferta das disciplinas de PLE na Instituição e como nos movimentar num processo explícito de instauração de uma política institucional ordenada.

Este capítulo abordou o arcabouço teórico que consideremos pertinente para nos ajudar a compreender conceitos fundamentais para a criação de um plano de curso como parte de uma política institucional e que nos propicia responder aos objetivos e às perguntas de pesquisa propostas no primeiro capítulo desta dissertação, bem como servir de pilar para a análise de dados que será apresentada no Capítulo 4.

A seguir, apresentamos o Capítulo 3 que traz a metodologia adotada neste trabalho.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE EXECUÇÃO DA PESQUISA

O presente capítulo está designado à apresentação da metodologia da pesquisa construída para desenvolver o projeto relatado nesta dissertação. A escolha do tema deveu-se inicialmente ao nosso interesse em entender, desvendar e aplicar os benefícios de uma variante da abordagem comunicativa em sala de aula. Em seguida, foi relevante nossa percepção de urgência em conceber uma reforma do planejamento de curso para o nível inicial de PLE num núcleo da Universidade de Brasília sob a perspectiva de uma política e não como ato isolado. A metodologia apropriada nos permitiu entender e viabilizar a investigação do tema proposto.

A metodologia mais adequada em nosso caso foi a qualitativa tendo como método o estudo de caso, numa modalidade de análise documental. Os documentos selecionados para a análise são oriundos da instituição pesquisada sendo eles as principais fontes de informação para a análise. A pesquisa é importante por propiciar aos gestores e professores do programa de PLE uma base sistemática para reflexão sobre o planejamento do curso nos níveis de adiantamento que mantém, sobre a abordagem e métodos utilizados visando contribuir para o incremento do acervo científico relacionado ao tema, mantenedor de muito poucos trabalhos na área.

Esta seção contempla as características da pesquisa qualitativa, do estudo de caso em sua modalidade de análise documental, além de expor os procedimentos da pesquisa. O capítulo está dividido em seis seções (3.1) a pesquisa qualitativa; (3.2) o estudo de caso; (3.3) a análise documental; (3.4) o contexto e os participantes da pesquisa, (3.5) os instrumentos e as técnicas de dados; (3.6) a análise de dados; e (3.7) as questões éticas da pesquisa.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa relatada nesta dissertação é de natureza qualitativa. Segundo Chizzotti (2006, p. 19), a pesquisa pode ser definida como “um esforço durável de observações, reflexões, análises e sínteses para descobrir as forças e as possibilidades da natureza e da vida, e transformá-las em proveito da humanidade”. Partindo desse pressuposto, a pesquisa é o que nos move a melhorar e construir

uma qualidade na vivência em sociedade/comunidade que vem sendo aperfeiçoada desde os primórdios da humanidade. Ainda segundo o autor, a pesquisa “reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana”.

As palavras de Laville & Dionne (1999, p. 17) complementam as de Chizzotti, segundo elas, o objetivo principal da pesquisa do saber é “conhecer o funcionamento das coisas, para melhor controlá-las, e fazer previsões melhores a partir daí”. A pesquisa não é uma atividade nova, há séculos os seres humanos pesquisam e fazem ciência com os resultados obtidos, mas a partir do século XIX, o homem “percebe, com clareza, essas mudanças e os melhoramentos que trazem para sua vida” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 25).

Até o século final do XIX reinou o modelo de pesquisa positivista que, segundo Laville & Dionne (1999, p. 31), “supõe que os fatos humanos são, como os da natureza, fatos que começam a ser observados tais quais, sem ideias preconcebidas; fatos que, em seguida, devem ser submetidos à experimentação, para que se possa determinar sua ou suas causas”. O positivismo começou a ser questionado por não conseguir responder todas as indagações necessárias às ciências, o que gerou um enfraquecimento desse modelo e uma nova definição para a ciência, a qualitativa, devido à complexidade dos fatos humanos não se resumirem a números.

Como destaca Chizzotti (2006), a ciência não é o único paradigma de racionalidade, ela progrediu quando os cientistas abandonaram a obrigação de seguir certas normas, ou as violaram involuntariamente. Justo o que aconteceu quando houve o rompimento com positivismo, possibilitando novas formas de pesquisa. Inclusive, atualmente, as pesquisas usam formas textuais diferenciadas empregando recursos linguísticos originais e “criando um excitante universo de possibilidade” (CHIZZOTTI, 2006, p. 29).

Flick (2004) chama a atenção para a reflexividade do pesquisador e da pesquisa qualitativa, que é um dos pontos que a difere da quantitativa:

os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia. As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre as ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da

interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto. (FLICK, 2004, p. 22)

Segundo Ludke & André (1986, p. 5), “o papel do pesquisador é o de servir como vínculo inteligente e ativo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa”, sem esse vínculo a pesquisa não funciona. As autoras ainda ressaltam que não há como fazer uma separação entre o pesquisador, o que ele estuda e os resultados do que ele estuda. Assim, o trabalho do pesquisador é de extrema importância e pode chegar a influenciar as políticas da instituição. Rubem Alves (1980, p. 73), em seu livro *Conversas com quem gosta de ensinar*, afirma que “todo ato de pesquisa é um ato político”. Partindo desse pressuposto de caráter mais ideológico, que não consideramos o mais relevante desta pesquisa, pretendemos que a pesquisa sirva, isso sim, o propósito objetivo de estimular o pensamento revisor do planejamento e ações consequentes como atos de política de ensino do PLE na instituição.

A pesquisa qualitativa permite que várias questões sejam respondidas da forma adequada e com o máximo de respeito possível aos fatos da vida real e, sem as limitações do modelo experimental objetivador. Ela é, ainda, importante por contemplar as ciências sociais na sua concepção de pesquisa (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 43). Há diferentes métodos utilizados para realizar uma pesquisa qualitativa, e Freebody (2003, p. 74) destaca três: a etnografia, o estudo de caso e a pesquisa-ação. Resumidamente, a pesquisa etnográfica descreve e analisa as práticas e crenças de culturas e comunidades, já o estudo de caso tem foco numa instância educacional específica e a pesquisa-ação que explora as mudanças propositais na prática educativa (FREEBODY, 2003, p. 75; 81; 85).

Como a pesquisa apresentada nesta dissertação visa trabalhar com dados qualitativos como método em estudo de caso, serão analisados documentos da instituição como o *Syllabus*, ou plano de curso, as normas dos prestadores de serviço e o guia do estudante, além de questionários respondidos pelos aprendizes ao longo dos três anos em que atuei profissionalmente no Núcleo.

3.2 ESTUDO DE CASO

Conforme citado na seção anterior, o estudo de caso é uma das diversas maneiras de fazer pesquisa. Segundo Gil (2010, p. 37), é bastante utilizado nas

ciências biomédicas e sociais pois “consiste no estudo amplo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Esse método é bastante discutido entre os pesquisadores, é importante para responder questionamentos em que o pesquisador não tem muito controle sobre o que é estudado, isso faz com que seja interessante, além de ser bastante usado, nas áreas humanas. No âmbito da educação e da linguagem, como destaca Faltis (1997, p. 141), o estudo de caso começou a ser usado na década de 70.

Segundo Stake (1994), este método é mais apropriado para pesquisa de casos individuais. Os casos podem ser simples ou complexos, exemplos de estudos de caso são: de uma criança, de uma sala de aula ou de uma mobilização de profissionais para estudar uma condição da infância, etc. Assim, o estudo de caso é o processo de aprendizagem sobre o caso e o produto do seu aprendizado (STAKE, 1994, p. 236; 237).

Para Araújo et al. (2008), o estudo de caso constitui modalidade de investigação adequada quando se procura compreender, explorar ou descrever acontecimentos em contextos complexos nos quais estão envolvidos diversos fatores. De acordo com esses autores, o objetivo é compreender o evento em estudo e, ao mesmo tempo, desenvolver teorias mais genéricas a respeito do fenômeno observado.

Yin (1989, p. 19) expõe esse método de uma maneira didática, enfoca o estudo de caso como representante de uma estratégia adequada quando se pretende responder às perguntas “como” e “por que” e, também, quando “o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Esse estudo permite uma investigação para se preservar as características globais e significativas dos eventos da vida real (YIN, 1989, p. 21).

No entendimento de Freebody (2003, p. 81), o objetivo de um estudo de caso, em sua forma mais geral, é colocar no lugar uma investigação em que os pesquisadores e educadores podem refletir sobre casos particulares de prática da educação. Essa reflexão poderia ser sobre um estudante particular, uma mudança particular, uma lição, uma escola, um programa educacional, uma política e providências educacionais, dentre outras como reafirma Moura Filho (2005),

o estudo de caso compreende uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno e de suas relações com um contexto no qual está inserido. No

caso das pesquisas educacionais, um estudo de caso pode ser tanto simples quanto complexo e envolver um (a) único (a) aluno (a), uma turma da escola, todas as turmas da escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino e aprendizagem. (MOURA FILHO, 2005, p. 106)

Conforme Faltis (1997, p. 145), o estudo de caso tem dois métodos principais: o interpretativo e a interventivo, ambos são métodos que dependem de técnicas de observação e de reflexão durante a coleta de dados. O primeiro envolve atenção na descrição e na interpretação do significado, já o segundo tem o objetivo de explicar o comportamento e/ou a construção do significado na base do que acontece como resultado da intervenção. O que diferencia os dois casos é que o interpretativo não tem uma intervenção.

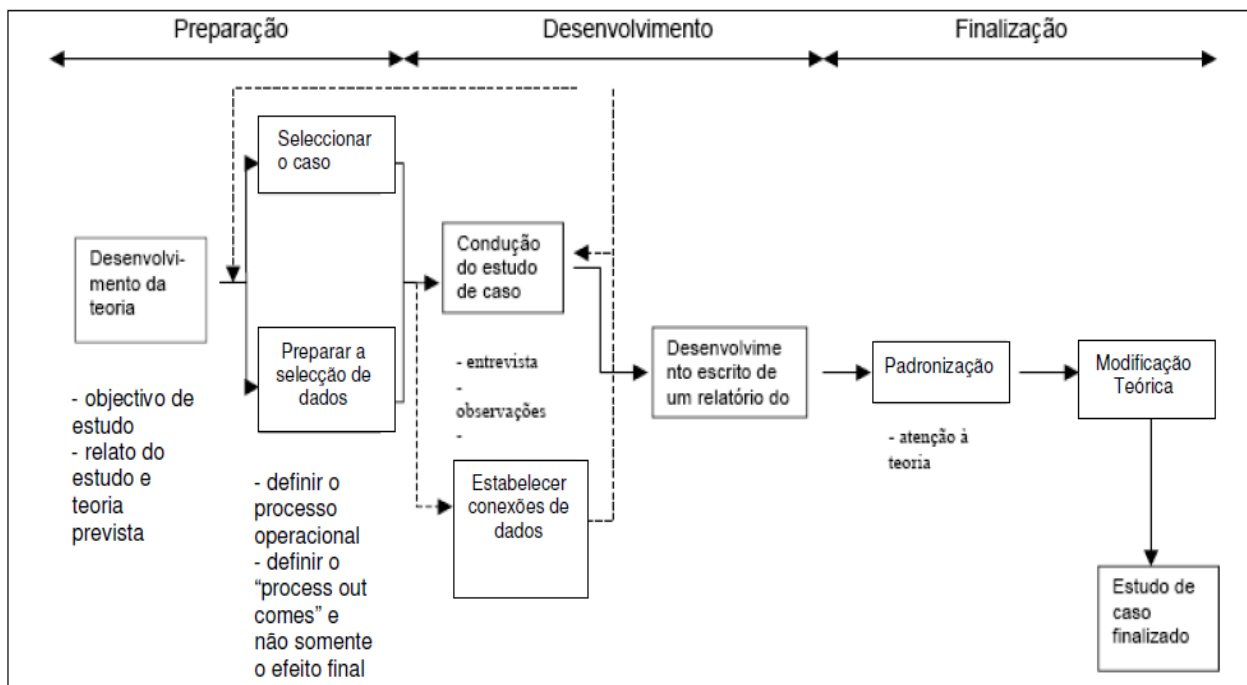
Freebody (2003, p. 62) apresenta três tipos principais de estudo de caso: (1) o exploratório – quando a coleta de dados e pesquisa de campo é feita antes da elaboração das perguntas de pesquisa, apesar de ter um arcabouço geral elaborado antecipadamente; (2) o explanatório – quando está fundamentado na causalidade, em casos complexos ou multivariados, documenta-se nas práticas e considerações como forma de testar teorias conflitantes sobre o assunto; (3) o descritivo – implica formação de hipóteses do tipo causa-efeito, o pesquisador parte de teorias descritivas e prevê possíveis problemas/eventualidades que podem ocorrer durante a pesquisa.

Quanto aos procedimentos metodológicos do estudo de caso, Freebody (2003, p. 63; 64) destaca cinco: (1) definição – é importante um entendimento prévio do domínio central do questionamento da pesquisa, a pergunta de pesquisa deve estar clara; (2) design – momento em que é planejado a coleta de informações; (3) no campo – quando ocorre a coleta e o armazenamento das informações; (4) análise de dados – compara, contrasta, interpreta e expande os resultados dos dados; (5) relatórios – tem que ser coerente ao leitor e revisitado pelos participantes da pesquisa.

Bogdan & Biklen (1998, apud MOURA FILHO, 2005) apresentam diversos tipos de estudos de caso, dentre os quais Moura Filho (2005, p. 110) evidencia quatro: (1) histórico-organizacional – estuda e investiga o desenvolvimento de uma instituição por algum tempo; (2) observacional – enfoque na observação participante; (3) história de vida – enfatiza a entrevista pessoal narrativa do participante; (4) documental – baseados em documentos (vídeos, fotos, registros gerais etc.).

A Figura 11 exemplifica as etapas relevantes para a elaboração num estudo de caso, desde a sua preparação, passando pelo desenvolvimento até chegar à finalização. A primeira fase (preparação) inicia-se pelo desenvolvimento da teoria, a seleção do caso e a preparação da seleção de dados. Na segunda fase (desenvolvimento), acontece a condução do estudo de caso, do estabelecimento das conexões de dados e do desenvolvimento escrito de um relatório do caso. Finalmente, a última fase, finalização, ocorre a padronização relacionada à teoria, a modificação teórica e a finalização do estudo de caso, de acordo com a Figura 12.

Figura 12: Etapas relevantes para elaboração num estudo de caso



Fonte: ARAÚJO et al (2008, p. 11).

Yin (1989) assevera que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. A afirmação de Yin corroborou a escolha de tal metodologia para esta pesquisa, uma vez que pretendo compreender o planejamento e a política da instituição de ensino, para, então, propor um novo plano de curso de PSL do nível Iniciante 1 orientado pela filosofia comunicacional (em oposição à gramatical). O método utilizado nesta pesquisa é o interpretativo, no qual os resultados são posteriormente apresentados à instituição pesquisada como contribuição ao seu desenvolvimento.

3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

O estudo de caso na modalidade análise documental é uma técnica exploratória utilizada em diversas áreas do conhecimento, como base para a pesquisa científica (MOREIRA, 2010, p. 269). Para Iglesias & Gómez (2004), essa “é uma forma de investigação técnica, um conjunto de operações intelectuais, que busca descrever e representar os documentos de forma unificada e sistemática para facilitar sua recuperação”. Ainda segundo as autoras, o tratamento documental é o mesmo que descrever e representar os documentos de modo diferente e original, de forma a garantir a recuperação das informações contidas neles possibilitando o seu uso (IGLESIAS & GÓMEZ, 2004, p. 2).

Moreira (2010, p. 271; 272) sugere que “a análise documental compreende a identificação, a verificação e a apreciação de documentos para determinado fim. No caso de pesquisa científica, é, ao mesmo tempo, método e técnica”. A autora explica que é método porque pressupõe a ótica escolhida como pilar de uma investigação e é técnica porque é um auxílio que abarca outras formas de aquisição de dados, como a entrevista e o questionário.

As fontes de análise podem ser primárias ou secundárias como destaca Moreira (2010, p. 272). A primeira, refere-se a documentos oficiais, escritos pessoais, cartas, documentos de empresas e instituições. Já a segunda, refere-se aos dados organizados, por exemplo, a mídia impressa e/ou eletrônica e aos relatórios técnicos. Os lugares para encontrar essas fontes são variados, dependendo do objetivo e do tipo. Para uma confiabilidade das fontes, é importante que o pesquisador assinale as fontes. A autora conclui que:

A análise documental, muito mais do que localizar, identificar, organizar e avaliar texto, som e imagem, funciona como expediente eficaz para contextualizar fatos, situações, momentos. Consegue dessa maneira introduzir novas perspectivas em outros ambientes, sem deixar de respeitar a substância original dos documentos. (MOREIRA, 2010, p. 276)

Cabe ressaltar que a análise documental não tem o mesmo significado que pesquisa documental. A primeira refere-se a “um tipo de análise que poderá ser utilizada em qualquer revisão de literatura” e a segunda “a um tipo de pesquisa”, como destaca Moreira & Caleffe (2006, p. 75). Alguns autores não fazem distinção dos dois termos e os usam como sinônimos, mas neste trabalho faremos a diferenciação.

Com base na leitura de Ludke & André (1986, p. 40-44), que se baseiam em autores como Guba & Lincoln (1981), Holsti (1969), Krippendorff (1980) entre outros, selecionamos as seguintes etapas para a análise documental:

1. caracterizar o tipo de documento – oficial, técnico ou pessoal;
2. selecionar os documentos – não é uma escolha aleatória, há propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua escolha;
3. analisar os dados – o enfoque da interpretação pode variar dependendo do objetivo;
4. decidir o tipo de codificação;
5. a forma de registro – pode haver variações: anotações, esquemas, diagramas, outras formas de síntese da comunicação;
6. organizar os dados – processos de inúmeras leituras e releituras;
7. construir categorias ou tipologias – primeiro elas brotam do arcabouço em que se apoia a pesquisa, depois vai se modificando ao longo do estudo, devem refletir o propósito da pesquisa;
8. enriquecimento do sistema – aprofundamento, ligação e ampliação;
9. ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam ser aprofundados;
10. novo julgamento das categorias quanto à abrangência e delimitação.

O conjunto de documentos desta dissertação, denominado *corpus*, é composto por documentos oficiais da instituição: as normas dos prestadores de serviço, o guia do estudante e o *syllabus*, sendo considerados uma fonte primária da pesquisa.

3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em na universidade pública do Distrito Federal, num Núcleo que ensina Português para Estrangeiros. Esta dissertação tem como foco da pesquisa o planejamento do curso Iniciante 1, que tem duração de 2 meses com aulas três vezes por semana com duração de uma hora e quarenta minutos, totalizando 48 horas/aulas por módulo ou nível. Os alunos pertencem a diferentes nacionalidades, exceto a turma de hispanofalantes (específica), cabendo ressaltar o fato de que os aprendizes se encontram em contexto de imersão na língua e cultura.

3.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE OBTENÇÃO DE DADOS

Araújo et al (2008) apresentam as seguintes fontes de coleta de dados: diário de bordo, atividade de observação, notas de campo, documentos, entrevistas e relatórios. Para Yin (1994), há três princípios para a recolha de dados: (1) usar múltiplas fontes de evidências; (2) construir uma base de dados ao longo do estudo; (3) formar uma cadeia de evidências.

Os autores Cerro et al (2006, p. 50) apontam três instrumentos de coleta de dados de largo uso: a entrevista, o questionário e o formulário. A entrevista é uma conversa orientada com o objetivo de interrogar o informante a fim de levantar dados para a pesquisa; o questionário recolhe dados por uma fórmula que o participante preenche; já o formulário é preenchido pelo próprio investigador, são resultados de observações ou interrogações (CERRO et al, 2006, p. 51-53).

Segundo Cerro et al (2006, p. 53), o questionário é uma das maneiras mais utilizadas para fazer coleta de dados, uma vez que viabiliza estimar com mais precisão o que se pretende. De acordo com os autores, “em geral, a palavra questionário refere-se a um meio de obter respostas a questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”.

Os questionários podem usar perguntas abertas – que permitem obter respostas livres – ou perguntas fechadas – que obtêm respostas mais precisas. “As perguntas fechadas são padronizadas, de fácil aplicação, simples de codificar e analisar”. Enquanto “as perguntas abertas, embora possibilitem recolher dados ou informações mais ricos e variados, são codificadas e analisadas com mais dificuldade” (CERRO et al, 2006, p. 53). Este trabalho conta com um questionário de perguntas abertas, o qual utiliza no final dos cursos de Iniciante 1.

Utilizaram-se os seguintes instrumentos:

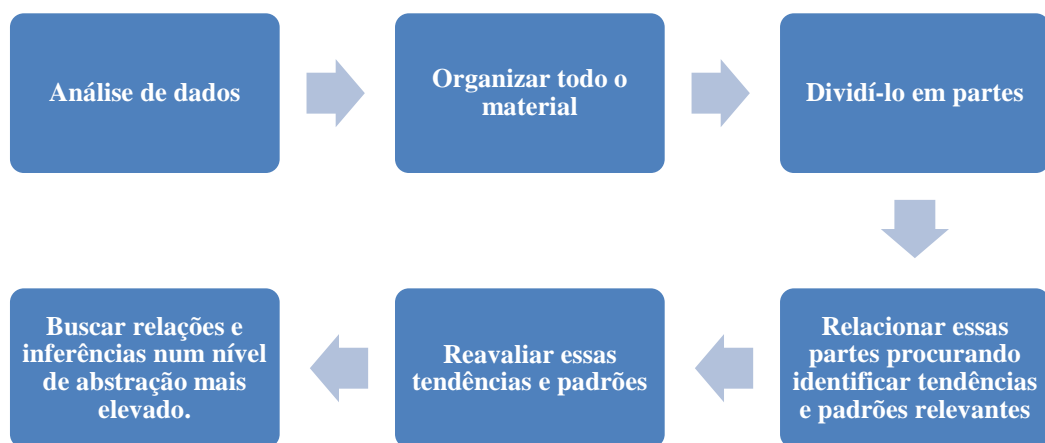
1. documentos oficiais da instituição (cedidos com a autorização da coordenadoria): o *Syllabus*, ou plano de curso em um dado nível, as Normas e Orientações a Prestadores de Serviço de Docência Extensionista e o Guia do Estudante dos Cursos de Extensão da instituição.

2. questionários²² aplicados ao longo de três anos dedicados ao ensino de Português como Segunda Língua em um curso de extensão do curso Iniciante 1 buscando avaliar necessidades e opiniões acerca das práticas introduzidas. O questionário encontra-se no apêndice.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

“Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p. 45).

Figura 13: Momentos da análise de dados



Fonte: Baseada em Ludke & André (1986, p. 45).

A análise de dados, exemplificada na Figura 13, também chamada de análise de conteúdo é uma das partes principais de uma pesquisa. Segundo Bogdan & Biklen (1998), a análise de dados é o processo de busca e organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo formulados com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.

A nossa análise de dados seguiu o seguinte roteiro de investigação:

- a. coleta de dados por meio dos questionários aplicados no fim do curso ao longo de três anos;

²² Os questionários não foram elaborados, especificamente, para esta dissertação, foram recolhidos ao longo de três anos de trabalho da pesquisadora na instituição apresentada neste trabalho.

- b. identificação e agrupamento das respostas quanto à sua incidência quantitativa;
- c. solicitação de autorização do uso dos documentos da instituição pesquisada, encontra-se no Apêndice C;
- d. análise dos documentos da instituição pesquisada;
- e. triangulação dos dados coletados;
- f. elaboração de plano de curso e de plano de unidade baseado na OGEL;
- g. apresentação de proposta elaborada a partir das observações e análises.

A aplicação e a coleta dos questionários foram realizadas em aproximadamente 12 turmas do nível Iniciante 1 ao longo de três anos dedicados ao ensino de PLE nesse nível. A utilização do questionário, ao final de cada curso, surgiu da necessidade da docente em melhorar sua prática, o planejamento e o material didático elaborado na instituição. Para a presente pesquisa, foram feitas a identificação e o agrupamento das respostas quanto à sua incidência quantitativa, em que resultou em um total de 135 questionários entre os anos de 2014 e 2016. Este procedimento se iniciou muito anteriormente ao início desta investigação. A decisão de utilizar essa técnica se deveu a que a utilidade dos dados recolhidos coincidiu aos interesses da pesquisa desta dissertação.

O terceiro ponto analisado foi à análise dos documentos da instituição pesquisada. Nesta etapa, foi solicitado o acesso e o uso dos três documentos oficiais do Núcleo para fins de pesquisa para, então, se chegar à análise e, conseqüentemente, à triangulação dos dados coletados.

Os três últimos pontos referem-se à proposta decorrente da reflexão das análises realizadas. A proposta do plano de curso e de plano de unidade baseados na OGEL foi elaborada para que o professor tenha exemplo de como é trabalhar com a abordagem comunicativa.

3.7 QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

As considerações éticas são imprescindíveis para pesquisas acadêmicas, principalmente no mundo da informação que vivemos atualmente. Para Paiva (2005) é importante que a ética envolva ações de pesquisa, de maneira que a investigação não traga prejuízo a nenhum dos envolvidos no trabalho (pesquisadores e/ou participantes). A autora salienta que muitos livros sobre metodologia não

apresentam considerações sobre a ética e que a área que está em um estado mais avançado é a medicina, já que há um risco mais notório para os seus pesquisados. Flick (2007) também destaca sua preocupação quanto às questões éticas e ressalta que ela tem crescido nas últimas décadas.

Celani (2005) salienta a importância da ética tanto na pesquisa qualitativa quanto na quantitativa, uma vez que as duas estão preocupadas com a produção de conhecimento, com a compreensão de significados e com a qualidade dos dados. Assim, ambos os “paradigmas têm por valores fundamentais a confiança, a responsabilidade, a veracidade, a qualidade, a honestidade e a respeitabilidade e não a busca da riqueza ou do poder” (CELANI, 2005, p.106).

No capítulo seguinte apresentamos a descrição da análise de dados realizada com base na metodologia aqui exposta, juntamente com as propostas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E PROPOSTAS

Este capítulo tem por objetivo proceder à análise dos documentos aos quais tivemos acesso na instituição pesquisada, além de apresentar um esboço do plano do curso²³ de extensão de português para estrangeiros do Órgão investigado do nível Iniciante 1. Encerramos com um esboço das primeiras páginas de uma unidade modelo para que o *syllabus* proposto seja visualizado, numa de suas partes, na prática do material didático. Os dados foram coletados por meio de documentos da instituição e dos questionários aplicados ao final de cada curso ministrado ao longo de três anos na mesma instituição de ensino superior em que elaboramos o novo planejamento. De acordo com os objetivos propostos no capítulo introdutório desta dissertação, que consiste em refletir sobre o (re)planejamento de um curso de nível já existente numa perspectiva comunicativa com base no plano já existente e nas considerações dos alunos, iniciaremos a análise e interpretação dos dados. Para tanto, o capítulo está dividido em seis subseções (4.1) análise dos documentos; (4.1.1) guia do estudante; (4.1.2) normas e orientações para prestadores de serviço; (4.1.3) *syllabus*; (4.2) questionários; (4.3) propostas; (4.3.1) novo *syllabus*; (4.3.2) projeções para outras materialidades.

4.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Conforme aponta Gibbs, uma análise como a nossa sugere sempre alguma transformação. No caso da pesquisa qualitativa, os dados são bastante significativos e incluem qualquer forma de comunicação humana, seja ela auditiva, ou visual escrita e, ainda, por comportamento, simbolismo ou artefatos culturais (GIBBS, 2009, p. 17). Em nossa análise, usamos o texto escrito, que também é, como aponta o autor, o tipo mais comum de análise qualitativa, já que constitui a forma mais fácil de registro.

Os documentos aqui analisados fazem parte de uma política institucional. Os dois primeiros são recentes no Núcleo pesquisado e têm menos de um ano que são de conhecimento e acesso de estudantes e professores. Já o terceiro, o plano de

curso, chamado de *Syllabus* foi elaborado e adotado desde o início que o setor foi concebido. O motivo da escolha dos documentos deve-se à nossa busca por indícios de uma política institucional. Além disso, os documentos são de fundamental importância para a organização e o bom andamento da instituição. São eles:

- (1) guia do estudante dos cursos de extensão do Núcleo;
- (2) normas e orientações para prestadores de serviço de docência extensionista do órgão;
- (3) *syllabus* do nível Iniciante 1.

O primeiro documento, normalmente, é entregue aos alunos nas primeiras semanas de curso durante as aulas pelo (a) secretário (a) ao (a) professor (a) responsável pela turma e, conseqüentemente, aos estudantes. O objetivo é comunicar aos estudantes as informações gerais sobre a instituição, o curso e a turma.

O segundo documento é voltado aos professores/prestadores de serviço e contempla informações referentes às obrigações dos profissionais que ministram aulas na Instituição. Na última página, há um termo de comprometimento em que o docente deve assinar atestando que está ciente de todas as informações do documento.

O terceiro e último documento é o *plano de curso*, utilizado no nível Iniciante 1 do Núcleo, que constituiu a base para a elaboração dos materiais didáticos e, conseqüentemente, dos planos de aula e das unidades de ensino dos cursos ministrados na instituição.

Consideramos que os documentos analisados nesta dissertação fazem parte de uma política institucional e são de extrema importância tanto para os professores quanto para os alunos. Vale ressaltar que o Núcleo existe com essa denominação e organização há pouco menos de quatro anos e o acompanhamos desde o seu início, participando de implementações de melhorias e mudanças como, por exemplo, a da Oficina de Material Didático que ocorreu em julho de 2015 para que pudéssemos aprimorar o material existente fazendo-o convergir para uma abordagem comunicativa de ensino almejada.

4.1.1 Guia do Estudante²⁴

O Guia do Estudante dos cursos de extensão do Núcleo analisado foi entregue aos alunos no primeiro bimestre de 2016 para a turma do nível Iniciante 1. Trata-se de um documento composto de três páginas que se inicia com as boas-vindas ao estudante seguindo-se uma pequena apresentação da instituição e da metodologia de ensino-aprendizagem aplicada, na qual está explicitada a vontade do órgão (seus dirigentes e professores) de evoluir para uma abordagem comunicativa:

A metodologia de ensino-aprendizagem utilizada no Núcleo é centrada em uma **abordagem comunicativa**. Nosso objetivo é incentivar o (a) aluno (a) a interagir na língua-alvo, em situações semelhantes às situações encontradas na vida real. O conteúdo gramatical é trabalhado de maneira progressiva, aliado a atividades variadas de expressão/compreensão oral e escrita, assumindo, assim, um lugar subsidiário aos temas e tópicos informativos trabalhados em sala de aula²⁵. (Grifo nosso)

Consideramos que é importante deixar o estudante ciente da filosofia de ensino ou abordagem que a escola escolhe praticar, além de explicar em poucas palavras qual o objetivo e como será trabalhado o conteúdo gramatical. Essa prática em nossa visão é profissional e assertiva. Em seguida, há informações sobre a turma em que o aluno está matriculado e orientações sobre o funcionamento do órgão, seguindo os seguintes pontos: (1) informações da turma como nível, professor, horário e calendário, (2) critérios de avaliação, (3) provas substitutivas, (4) frequência, (5) pagamento, (6) cancelamento de matrícula, (7) renovação de matrícula, (8) reposição de aulas, (9) cuidando da escola, (10) atualização dos dados, (11) documentos emitidos pelo Núcleo.

Observamos que os dados são importantes, mas se inscrevem ainda numa categoria de cunho mais burocrático e o único momento em que é citada a forma de trabalho é se refere à apresentação. Não entraremos em detalhes sobre as demais informações do documento, uma vez que as informações burocráticas não são as que estamos buscando para essa análise. Cabe destacar que o guia é entregue apenas na Língua Portuguesa, em todas as turmas da instituição, desde os níveis iniciais até os níveis finais. No primeiro caso, os estudantes não têm conhecimento da língua sobre o que está escrito. Entendemos que os dados são tão fundamentais

²⁴ Encontra-se no Anexo A.

²⁵ Retirado de: Guia do estudante dos cursos de extensão do Núcleo.

para os aprendizes que deveriam ser apresentados na Língua Inglesa e Portuguesa pelo menos para o nível Iniciante 1, já que a língua inglesa é falada pela maior parte dos integrantes do Núcleo.

A entrega do guia ocorre durante as primeiras semanas de aula. Consideramos que algumas das informações referentes à turma, por exemplo, já não são mais relevantes no momento em que os alunos precisam delas antes da primeira aula. Seria mais interessante entregá-lo no instante da matrícula, ou ser entregue, o mais tardar, pelo professor em seu primeiro dia de aula juntamente ao conteúdo programático. Nossa sugestão é que o Guia do Estudante pudesse ser um documento único independente da turma e nível, já que as informações sobre turmas são entregues aos alunos no Programa de Curso pelo professor conforme disponível no Apêndice D.

4.1.2 Normas e Orientação para Prestadores de Serviço²⁶

As “Normas e orientações para prestadores de serviço de docência extensionista” da escola fazem referência ao regimento interno²⁷ da instituição que confirma que os prestadores de serviço precisam ter conhecimento delas, além de segui-las. Dessa maneira, apresenta ao docente extensionista os pontos que ele se compromete a cumprir ao assumir um cargo na Instituição, e que são os seguintes: (1) preenchimento da documentação; (2) início do bimestre; (2.1) na semana anterior ao início das aulas; (2.2) no primeiro dia de aula; (2.3) até a terceira ou quarta semana de aula; (3) aulas; (3.1) faltas; (3.2) utilização dos equipamentos eletrônicos; (3.3) elaboração dos materiais didáticos; (3.4) acolhimento de colegas de docência no Núcleo, estagiários, bolsistas e pesquisadores dos cursos de graduação e pós-graduação; (4) folha de frequência; (5) controle de aulas; (6) avaliação; (6.1) elaboração e reprodução dos testes; (7) apoio aos (às) prestadores (as) de serviço de docência extensionista; (8) encerramento do bimestre; (8.1) provas finais.

Os pontos abordados nas normas e orientações são importantes para o conhecimento dos docentes, mas tratam, em sua maioria, de questões burocráticas do Núcleo. Apenas dois itens das normas apontam traços da abordagem adotada

²⁶ Encontra-se no Anexo B.

²⁷ Não tivemos acesso ao Regimento Interno, visto que ele encontra-se em construção segundo informações da instituição.

pela instituição no item (3) sobre as aulas em que destaca: (a) “dar ênfase à expressão e compreensão oral”; (b) “utilizar, obrigatoriamente, a língua-alvo em sala de aula desde o nível iniciante” embora aí com atenuantes.

Como não existe uma política linguística ou do ensino de línguas por parte da universidade ou do governo, sentimos a necessidade de uma política institucional mais explícita referente à abordagem e aos procedimentos adotados no Núcleo em detrimento das duas já mencionadas. Isso é tanto mais tangível quando nos atentamos para o fato de que ela já aparece apontada no Guia do Estudante.

Acreditamos que isso ocorra porque, para a instituição, já está implícito que o curso está imbuído de uma determinada abordagem. Contudo, faz-se necessário explicitar a linha ou o tipo de abordagem que o Núcleo adota, já que a instituição recebe professores com e sem experiência de diferentes formações em Letras.

Como sugestões para as normas e orientações, colocaríamos informações fundamentais para o ensino e aprendizagem que estão dispostas no modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) que envolvem os planejamentos, os materiais didáticos, os métodos e as avaliações. Em relação às quatro materialidades, duas são tópicos nas normas de forma explícita, entretanto só contemplam os procedimentos administrativos. Por mais que o objetivo da instituição seja abordar, apenas, os procedimentos burocráticos nas normas, acreditamos que a adoção de uma posição quanto à metodologia de ensino é fundamental já nas normas ou em outro documento criado para tal finalidade. Consideremos que são de extrema relevância tais informações para que haja coerência no Guia do estudante e na prática do professor. No Quadro 7, mostramos uma comparação entre os dois documentos com relação ao conteúdo adotado em cada um.

Quadro 7: Comparação dos documentos

Comparação entre os dois documentos		
Conteúdo	Guia do estudante	Normas para prestadores de serviço
Metodologia de ensino-aprendizagem utilizada	✓	-

Avaliação	✓	✓
Prova substitutiva	✓	✓
Frequência	✓	✓
Pagamento	✓	-
Cancelamento de matrícula	✓	-
Renovação de matrícula	✓	-
Reposição de aula	✓	-
Cuidando da instituição	✓	-
Atualização dos dados	✓	-
Documentos emitidos pela instituição	✓	✓
Início do bimestre: apostila pode não estar pronta nos primeiros dias de aula	-	✓
Aulas	-	✓
Produção e revisão do material pelo professor	-	✓
Apoio aos prestadores de serviço	-	✓
Encerramento do bimestre	-	✓

Fonte: Sistematização nossa (2016).

Os dois documentos em alguns momentos dialogam entre si, pois há informações nas normas do professor que são indispensáveis ao estudante e vice-versa. A comparação de conteúdo entre os dois não significa que todas as informações deveriam estar presentes em ambos os documentos, já que se trata de públicos diferentes: o professor e o estudante com funções distintas no Núcleo. Todavia, consideramos relevante fazê-la.

Outro ponto que deveria ser abordado com maior destaque é a reunião pedagógica. Hoje, há apenas uma reunião dessas por bimestre. Consideramos que as reuniões são fundamentais para a troca de experiências, reflexões e ajustes no Núcleo, no entanto, por serem insuficientes, deveria haver mais momentos de planejamento e elaboração de materiais em conjunto. Um dos principais motivos para não haver reuniões consiste na dificuldade em se fazer o pagamento das horas trabalhadas, porém num ambiente de ensino e pesquisa, acreditamos que os professores são pesquisadores e anseiam pela melhoria de seu trabalho.

O plano de curso não está inserido nos documentos analisados, consideramos que é um ponto muito relevante tanto para aprendizes quanto para professores, já que nas normas é citado o material poderia haver um tópico para o plano de curso, mesmo que haja um documento específico. A seguir apresentamos o plano de curso adotado na instituição.

4.1.3 Plano de curso

O plano de curso da escola ou *sylabus*, nome que a instituição utiliza, foi iniciado pela primeira equipe de professores à época, em janeiro de 2013, para cursos que teriam início em duas semanas. Portanto, a maneira mais rápida seria fazê-lo com base em tópicos gramaticais e temas baseado em alguns livros didáticos existentes e consultados durante esse processo. É importante destacar que o curso tem 48 horas distribuídas em dois meses, três vezes por semana com aulas de duas horas.

Com um plano de curso majoritariamente baseado nos tópicos gramaticais, é natural que o material elaborado a partir dele também seguisse a gramática tradicional. Contudo, desde esse início desafiador houve a oportunidade e a liberdade de aprimorar e melhorar o material didático de acordo com a experiência e vivências em sala de aula. A coordenação nos apoiou e acreditou em nosso trabalho, sendo a única ressalva a de que não tivemos oficinas ou cursos de formação para a elaboração do material até julho de 2015. Nesse período, foi realizada uma oficina de elaboração de material didático, na qual foi selecionada uma equipe de professores para melhorar e tornar o material mais comunicativo de acordo com a abordagem desejada pela coordenação. A oficina resultou na inserção de tarefas nos materiais, em especial, para os níveis iniciais, além de uma reflexão e consciência de que além do material, o plano de curso, também, precisa de mudanças. Vejamos o Quadro 8.

Quadro 8: *Syllabus* do Nível Iniciante 1

Syllabus Iniciante 1	
Tópicos Gramaticais	
1. Pronomes pessoais; (03h00)	
2. Verbos no presente do indicativo; (02h30)	
3. Ser/ estar/ querer/ ter/ poder; (03h30)	
4. Contrações/ preposições (em + artigo/ de + artigo); (06h00)	
5. Possessivos; (03h00)	
6. Demonstrativos; (02h00)	
7. Futuro imediato/ verbo ir + preposição a; (05h00)	
8. Artigos definidos/ indefinidos; (02h00)	
9. Plural I; (01h00)	
10. Números até 100; (03h00)	
Aspectos socioculturais	
11. Apresentar, ser apresentado; (02h00)	
12. Cumprimentos; (02h00)	
13. Despedidas; (02h00)	
14. Profissões; (03h00)	
15. Nacionalidades; (02h00)	
16. No restaurante; (02h00)	
17. Alimentos; (02h00)	
18. Família. (02h00)	

Fonte: Instituição pesquisada (2015).

Notamos que o plano de curso está dividido em dois quesitos: (1) tópicos gramaticais e (2) aspectos socioculturais, além de já explicitar o tempo que o professor deve gastar em cada tópico e ponto de ensino mencionado. Sabemos que o tempo é uma estimativa, mas não consideramos interessante a fixação de tempo determinado por tópicos. Entendemos que as turmas são diferentes, as necessidades, as dificuldades e as habilidades dos aprendizes também. Por isso defendemos um planejamento mais amplo e aberto, em que o professor, ao entrar em contato com a turma, tenha mais liberdade e autonomia de conduzir aulas para onde os alunos se mostrem mais propensos.

O planejamento requer a consideração de diversas variáveis que não são consideradas. Conforme apresentada no capítulo teórico, essas variáveis podem ser

a diferença: de idade, de escolaridade, social, financeira, profissional, interesse, cultura de aprender, língua materna, quantidade de línguas faladas, contato com a língua-alvo fora da sala de aula, além da distância entre as línguas materna e aprendida, entre outras.

Na prática não haverá uma situação ideal que leve em consideração as variáveis dos aprendizes. Então, o professor deve ter consciência dessas diferenças e saber que elas afetam o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes. Cabe a ele ou ela tentar entender e minimizar as possíveis interferências das diferentes variáveis. À vista disso, propomos um planejamento mais flexível e volátil, ou como defende Prabhu (1983), que o professor tenha a liberdade de combinar o planejamento com as reais necessidades apresentadas pela turma.

Uma característica importante do planejamento é a do ajuste, de forma produtiva, dos componentes culturais, interculturais, comunicacionais e linguísticos, não tomando por base a forma linguística, mas, sim, utilizando-a como apoio enquanto houver necessidade e interesse dos alunos. Não é nossa intenção defender a abolição da gramática tradicional nas aulas de Língua Estrangeira, ao contrário, reconhecemos sua importância e sua contribuição para a área do ensino e da aprendizagem de idiomas. Apenas não queremos partir dela como princípio organizacional de base para iniciar os temas, já que esse é o caminho inverso ao da abordagem comunicativa.

Conforme o Quadro 8, os dez primeiros pontos do *syllabus* são retirados da gramática tradicional. O que percebemos é que, com base na forma da língua foram pensadas as funções comunicativas que estão contempladas nos aspectos socioculturais. Nessa prática se comprova a natureza gramatical do plano. Há uma inversão da natureza comunicativa que parte do tema para a escolha posterior dos focos em aspectos justificados da gramática. Dizemos justificados para implicar que o foco de ensino explícito em aspectos da gramática só será definido com as reações dos alunos ao material e experiências na língua-alvo vividas com a mediação dos professores.

O plano de curso apresentado pela instituição não está em consonância com a metodologia oferecida no Guia do Estudante, na medida em que no Guia é adotado um discurso da abordagem comunicativa enquanto o *Syllabus* é de base gramatical.

Para entender e saber o que os estudantes do curso consideravam sobre o curso, foi elaborado um questionário e aplicamos ao final de cada curso, esse processo foi importante para conhecer a opinião dos aprendizes e colaborar com reflexão do professor em sua prática pedagógica. Os questionários são abordados na sequência.

4.2 QUESTIONÁRIOS

Ao longo dos últimos três anos dedicados ao ensino do nível Iniciante 1 no Núcleo, recolhemos dos alunos uma ficha de avaliação respondida no último dia de aula contendo opiniões dos alunos sobre: (1) o material didático, (2) o professor e (3) o *syllabus*. Os questionários surgiram com base na necessidade desta pesquisadora professora de receber um retorno dos estudantes quanto aos itens supracitados. As respostas foram recolhidas ao final de cada bimestre e faziam com que houvesse uma reflexão quanto à prática e ao dia a dia em sala de aula englobando o material didático, conteúdo programático, além da atuação do professor.

Mudanças foram feitas levando em consideração as colocações dos aprendizes no nível analisado, como, por exemplo, o acréscimo do tema família que até então só era trabalhado no nível Intermediário 1, a inserção de uma unidade composta de exercícios estruturais, o acréscimo de vocabulários e imagens, além de saídas culturais bimestrais organizada pela professora para museus, restaurantes, caminhada pela universidade, bienais do livro, cinema, dentre outros. Contudo, sentimos que, ainda, há um caminho longo a ser percorrido. O modelo do questionário encontra-se no Apêndice A e a compilação das respostas está no quadro subsequente.

Quadro 9: Sugestões dos aprendizes

Nº	Sugestões dos alunos	Quantidade
1	Mais exercícios (gerais ou estruturais)	32
2	Conteúdo suficiente	29
3	Lista ou tabela de verbos conjugados Mais verbos regulares e irregulares	14
4	Tempo verbal no passado	14
5	Mais uso do inglês na sala de aula	13
6	Qualidade e cor das cópias	12
7	Mais imagens	13
8	Mais áudios e/ou músicas	11
9	Mais atividades de conversação	7
10	Mais gramática contextualizada (pegar ônibus ou táxi, real word)	6
11	Mais vídeos e filmes	5
12	Mais vocabulário	4
13	Grupos menores	3
14	Mais exercícios para casa	2
15	Uso do computador e/ou projetor	2
16	Mais explicação sobre pronúncia	2
17	Aula fora da sala	2
18	Livro com explicação em inglês	1
19	Expressões idiomáticas	1
20	Mais horas de curso	1
21	Dicionário	1
Total de questionários		135

Fonte: Sistematização nossa (2016).

Para sistematizar, a Gráfico 1 mostra em porcentagem as respostas dos aprendizes quanto às perguntas feitas no questionário realizado no último dia de aula, relacionado com o Quadro 9 quanto aos 8 itens mais citados pelos estudantes.

Gráfico 1: Respostas dos aprendizes



Fonte: Sistematização nossa (2016).

É importante destacar que foram aplicados 135 questionários ao final do curso do nível Iniciante 1 do Núcleo entre os anos de 2013 a 2016. Em geral, as perguntas são abertas e os participantes devem escrever o que acreditam ser relevante e conveniente frente aos três tópicos abordados. As respostas foram compiladas no Quadro 9 com o objetivo de facilitar a análise e a visualização dos resultados.

Os aprendizes sugeriram diferentes pontos desde questões mais específicas relacionadas ao material didático até questões mais gerais relacionadas ao curso em si. Os pontos numerados citados acima que consideramos relevantes para o nosso planejamento e material didático são: 1, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 17, 19, já que todos esses pontos mencionados parecem ter alguma relação com o método de ensino e a forma com que os alunos acreditam que aprendem ou têm relação com a competência comunicativa direta ou indiretamente.

Ao observar o quadro de respostas compiladas dos aprendizes que cursaram o nível Iniciante 1 na instituição pesquisada nos últimos três anos, notamos uma necessidade de os alunos se engajarem em mais atividades estruturais como exercícios e lista de verbos, que estão no topo da lista das sugestões. Sendo assim, é possível inferir que esses aprendizes associam o ensino de língua à aprendizagem da gramática. Uma abordagem de aprendizagem de tipo gramatical, portanto, como tendência.

A importância dos questionários é saber o que ocorre na percepção dos estudantes como destaca Viana (1997). Além disso, segundo Almeida Filho (2016), as respostas dos alunos são um resultado do que o professor enfatiza em sala de aula. Assim, se o professor coloca realce na gramática os estudantes tendem a solicitar mais gramática explicitada e exercitada. Posto isso, podemos considerar que os cursos nos quais foram aplicados os questionários eram de cunho essencialmente gramatical, já que englobavam as percepções de aspectos relevantes por parte dos aprendizes.

4.3 PROPOSTAS

Esta seção está destinada às propostas apresentadas nesta dissertação. As proposituras apresentadas neste trabalho são fundamentadas no modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL) que envolvem o planejamento de curso, a produção ou seleção de materiais, os procedimentos para experienciar a língua-alvo (técnicas e recursos) e a avaliação de rendimento dos alunos. As materialidades propostas neste capítulo constituem o planejamento de curso, isto é, o *syllabus*, e uma pequena parte do material didático apenas a título de ilustração de como funciona o modelo com a articulação de suas quatro partes materializadoras da ação.

4.3.1 Esboço do Novo Plano de curso

Conforme o roteiro de elaboração de planejamento proposto por Viana (1997) e apresentado no segundo capítulo, utilizaremos esse roteiro de ações previstas para criar nosso próprio (re)planejamento do curso Iniciante1 conforme exemplificado no Quadro 10.

Quadro 10: Roteiro de elaboração de planejamento

Roteiro de elaboração de planejamento	
O que fazer?	Como faremos
1) Estabelecer a abordagem	1) Abordagem Comunicativa
2) Analisar o contexto de realização do curso; a) Quem é o aluno: por meio do levantamento de dados contextuais e com foco nas necessidades, interesses, expectativas e eventuais fantasias dos aprendizes; (vide apêndice); b) Traçar os objetivos a serem alcançados após o resultado do levantamento dos dados acima; c) Refletir sobre a elaboração das unidades que levarão a experiência do aluno com amostras ²⁸ da língua-alvo;	2) No primeiro dia de aula: a) Conhecer os alunos: coletar os dados por meio de um questionário (exemplo no Apêndice B); b) A partir da análise dos dados coletados, conciliar com o plano amplo existente e traçar os novos objetivos; c) Refletir sobre os novos objetivos traçados com o material didático já existente e verificar as possíveis adaptações e/ou elaborações de tarefas para alcançar as metas;
3) Elaborar as unidades;	3) As unidades já estarão definidas por temas e tópico. Conseguimos criar um esboço inicial de duas unidades.
4) Colocar em prática a pilotagem;	4) O material estará em constante ajuste, pois acreditamos que ele nunca está totalmente pronto, devido à diferença do público-alvo e à constante mudança no corpo

²⁸ As amostras são compostas de: cenários, temas, tópicos, atividades/recortes comunicativos funções, realizações e itens de gramática, vocabulário, fonética e aspectos culturais conforme Almeida Filho (1996, apud Viana, 1997). Agregamos o termo tarefas comunicativas.

	docente.
5) Avaliar o planejamento após a pilotagem;	5) O planejamento prevê a flexibilidade do professor por causa da diversidade dos estudantes.
6) Verificar a necessidade de possíveis alterações/ajustes/reelaboração.	6) Alterações, ajustes e reelaboração são previstas continuamente.

Fonte: VIANA (1997).

Onze anos antes do roteiro apresentado acima, Wilkins (1976) apontava que o primeiro passo para a construção de um plano de curso é definir o objetivo baseado nas necessidades dos aprendizes e serviu de base para a ideia proposta por Viana em 1997.

Um ponto relevante ao fazer um planejamento é destacado por Barbirato (2016), quando a autora aponta a necessidade de reavaliar os planejamentos linguísticos, já que pesquisas na área de aquisição demonstram, segundo Elis (2003 apud BARBIRATO, 2016, p. 122), que, independentemente do que é ensinado, “os alunos seguem suas próprias sequências de aquisição das estruturas gramaticais de uma língua”. Com base nessa reflexão, não defendemos um plano fundamentado no conteúdo gramatical/linguístico, em razão de acreditarmos que esse tópico é levantado, naturalmente, gerando o conteúdo gramatical pelos próprios aprendentes durante as aulas.

A nossa proposta de plano de curso está apresentada por temas e tópicos como seus elementos de partida ou fundantes. Isso já lhes confere a nomeação de planejamento temático. Segundo Almeida Filho (2016) é o tema que comanda a ação organizadora do professor materializada no plano de curso inicialmente. Somente depois se pensará nas práticas de sala de aula orientadas por uma materialização ainda anterior - a dos materiais de ensino que codificam potenciais ações mediadas por linguagem na língua-alvo.

Com base num tema definido surgem os tópicos, assim como a seleção de um tópico sugere o léxico potencial e as funções comunicativas. Já essas, como consequência, preconizam as realizações de funções ou expoentes comunicativos. A realização da função é o ponto-chave do plano de ensino, pois indica a natureza da gramática que vai ser vivida e talvez explicitada em sala, além de reforçar

escolhas lexicais, antes sugeridas já pelos tópicos, e os aspectos culturais, conforme mostrado na Figura 14, hierarquicamente.

Figura 14: Esquema de elaboração de um *plano de curso* de base comunicativa



Fonte: Baseado em ALMEIDA FILHO (2015c).

Antes de apresentar o plano de curso para o nível Iniciante 1 é importante definir o que significa um nível dito iniciante. O Glossário de Linguística Aplicada usa nomenclatura sinônima e o chama de nível elementar que quer dizer

nível inicial supostamente atribuível a aprendentes principiantes que começam a construir conhecimentos e desempenho numa nova língua descolando-se da condição de não falantes embora indique habilidades muito limitadas de uso comunicativo. (Projeto Glossa, 2016)

No Quadro 11, apresentamos nosso esboço de *um plano de curso* temático que se insere na Abordagem Comunicativa. A ideia é um plano sucinto que seja viável para a implementação sem “traumas” por parte dos envolvidos no processo, professores e alunos, combinando a nova proposta com o plano já existente no Núcleo. O diferencial do plano é a flexibilidade do conteúdo gramatical/lexical tanto para professores quanto para os estudantes. Ou seja, o mecanismo de

planejamento temático se inicia com tema/tópicos, no entanto, o léxico, o conteúdo gramatical e o gênero textual são, apenas, potenciais, tendo o professor tão somente uma percepção do que pode aparecer no decorrer da aula. O plano está, por definição, aberto e preparado para acomodar solicitações e percepções do professor quanto ao tratamento explícito justificado ou implícito por alusões e marcações leves de pontos considerados sensíveis à aquisição (BARBIRATO e ALMEIDA FILHO, 2015).

Quadro 11: Esboço da Proposta do *plano de curso*

Esboço do plano de curso do nível Iniciante 1 Camila Macedo (NEPPE/UnB) e José Carlos P. Almeida Filho (PGLA/UnB)
Unidade 1 – Falando de si na comunicação
<p>- Temas /Tópicos: (1) a nossa identidade ao aprender uma nova língua (2) dizer quem somos/dar informações pessoais; (3) descrição de pessoas; (4) expressar como passamos o fim de semana;</p> <p>- Funções comunicativas e gêneros: (1) apresentação pessoal; (2) cumprimentos; (3) despedidas; (4) perguntas e respostas sobre a vida pessoal; (5) conversa sobre o que se fez no fim de semana; (6) escrever perfil numa rede social; (7) relatos orais de episódios ocorridos.</p> <p>- Realizações de funções: (1) olá, tudo bem?; (2) esta é a Camila; (3) muito prazer!; (4) o que você faz?; (5) neste fim de semana fui a Pirenópolis, no interior de Goiás.</p> <p>- Léxico potencial: (1) letras do alfabeto para soletrar; (2) profissões; (3) nacionalidades; (4) atividades de fim de semana; (5) números; (6) características físicas e psicológicas; (7) dias da semana; (8) meses do ano.</p> <p>- Pontos gramaticais potenciais: (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) adjetivos; (3) pretérito perfeito; (4) números; (5) pronomes pessoais; (6) interrogativos; (7) possessivos; (8) demonstrativos; (9) preposições; (10) artigos.</p> <p>- Aspectos culturais potenciais: (1) formas de cumprimentar e despedir dos brasileiros; (2) uso de a gente, tu, você; (3) alguns elementos de pronúncia, e (4) uso dos pronomes pessoais e formas de tratamento.</p>

Unidade 2 – Conhecendo a cidade e o que fazer nela

- **Temas/ tópicos:** (1) Brasília e Georgetown; (2) características distintivas das cidades capitais; (3) histórico, pontos de interesse; (4) endereços; (5) mapas e direções; (6) lazer no tempo livre.

- **Funções comunicativas e gêneros potenciais:** (1) descrição de pessoas e da cidade; (2) levantamento do que fazer na cidade; (3) uso dos meios de transporte como Uber, táxi, carro, metrô, bicicleta ou a pé; (4) indicação de direções; (5) guias e mapas da cidade; (6) ler (e começar a escrever) avaliações de lugares em sites; (7) planejar um roteiro de visita na cidade ou região.

- **Realização de funções:** (1) descrição de pessoas da cidade; (2) pesquisa sobre lugares na cidade; (3) quem foi JK?; (4) você vai de quê?; (5) vire à direita; (6) escrever uma avaliação num site ou app; (7) para onde vamos viajar?; (8) o que se costuma fazer no tempo livre?

- **Léxico potencial:** (1) meios de transporte; (2) rotina; (3) viagens; (4) pontos turísticos; (5) localização; (6) partes da cidade; (7) pontos turísticos.

- **Pontos gramaticais potenciais:** (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) pretérito perfeito; (3) imperativo; (4) números ordinais; (5) adjetivos.

- **Aspectos culturais potenciais:** (1) a construção de Brasília; (2) candango versus brasiliense; (3) atividades comuns de fim de semana em Brasília; (4) uso de expressões idiomáticas como “bate e volta”, “andar nas nuvens”, “viajar na maionese” etc.

Unidade 3 – Conhecendo restaurantes da cidade

- **Temas/ tópicos:** (1) restaurantes em Brasília; (2) refeições; (3) comidas brasileiras; (3) convite.

- **Funções comunicativas e gêneros potenciais:** (1) escolha de um restaurante para almoçar; (2) fazer um pedido num restaurante; (3) expressar gostos e preferências; (4) fazer um convite por *e-mail* e Whatsapp; (5) ler receitas; (6) avaliar um restaurante num site ou app.

- **Realização de funções:** 1) onde vamos almoçar?; (2) o que vamos comer?;

(3) vamos marcar?; (4) combinado!; (5) para beber, eu quero um guaraná; (6) a conta, por favor.

- **Léxico potencial:** (1) cardápio; (2) entrada, prato principal, bebida e sobremesa; (3) café da manhã, almoço e jantar; (4) alimentos; (5) utensílios domésticos; (6) horas.

- **Pontos gramaticais potenciais:** (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) futuro; (3) números; (4) imperativo; (4) linguagem formal e informal.

- **Aspectos culturais potenciais:** (1) forma de pedir num restaurante brasileiro, (2) usos regionais de alimentos (macaxeira, aipim, mandioca; mexerica, tangerina, bergamota etc.); (3) expressões idiomáticas como “mamão com açúcar”, “de grão em grão a galinha enche o papo”, “descascar o abacaxi” etc.; (4) o atraso do brasileiro em um encontro informal.

Fonte: Sistematização nossa (2016).

Para a aplicação de um planejamento como esse é necessário ter consciência dos seguintes pressupostos comunicativos:

- ✓ O primeiro ponto antes de iniciar com uma abordagem dessas é conhecer os alunos, saber sobre seus interesses mediante consulta;
- ✓ Os conteúdos gramaticais são apresentados de acordo com a necessidade dos alunos, com base nos temas apresentados, se surgir à necessidade, o professor pode e deve estruturar o tópico solicitado pelos estudantes;
- ✓ O professor estará preparado para lidar com os tópicos gramaticais ou culturais que forem levantados ou indiciados pelos alunos durante as aulas. As aulas não são previsíveis, porém o professor pode fazer um levantamento dos tópicos gramaticais potenciais de acordo com cada tema, aguardando o momento adequado para a explanação estrutural;
- ✓ Os temas e tópicos não têm um tempo mínimo ou máximo de trabalho em sala de aula. Ocorrem de acordo com o ritmo e necessidade da turma. Pode haver um “limite” temporal delimitado pelo professor para uma melhor organização do planejamento bimestral;
- ✓ A interculturalidade é importante por mostrar a diversidade e o respeito às diferenças e diversidade cultural, já que não só o vocabulário será ensinado quando necessário na esfera do tema e seus tópicos, mas também as

convenções culturais dos brasileiros. Por exemplo, as formas de autoapresentação e de cumprimentos, referências ao gênero (feminino e masculino) ou a características como o atraso a compromissos agendados;

- ✓ O léxico, assim como a gramática e os pontos culturais, é derivado das escolhas temáticas e topicais a partir dos expoentes funcionais ou realizações de funções na prática;
- ✓ Ao final de cada aula o professor deve terminar sua ação com um resumo dos principais pontos de destaque na aula, tenham eles sido explicitados e praticados ou apenas implicitados pelos professores de algum modo indireto.

Partimos da abordagem comunicativa para iniciar a construção do planejamento de tipo temático. Diferentemente da proposta baseada na gramática, o plano apresentado é baseado em temas e tópicos, e a partir deles é que são delimitados o léxico, as funções comunicativas, as realizações de função e, posteriormente, os possíveis gêneros textuais a serem trabalhados. Por ser um plano que tende ao *esquelético* como diria Prabu (1983), pode e deve sofrer alterações dependendo do interesse e necessidade da turma. A ideia é que o plano possa ser adaptável, com os temas relativamente fixos ou previstos pela consulta às características da turma, e, a partir daí, os tópicos, o léxico, as funções comunicativas, as realizações de função e gêneros textuais sejam decorrências e possibilidades justificáveis e valorizadoras do sentido até que questões da forma se coloquem e possam ser tratadas de modo rápido na sala de aula ou mais demorado e explícito em matérias de autoacesso fora da sala de aula.

Defendemos um plano mais flexível em que o professor tenha liberdade e autonomia para adaptar as diferentes turmas que lhe serão apresentadas. Com o mesmo pensamento, quando nos referimos ao material, acreditamos que o bom material é aquele em que professor possa usar com liberdade, no qual sinta liberdade de trabalhar o componente linguístico que surgir com base nas indagações de alunos em sala de aula.

Usando as palavras de Widdoson (2005) ao defender sua proposta de que o ensino de LE deveria estar associado a tópicos derivados das outras matérias do currículo escolar, na qual concordamos integralmente e defendemos em nossa proposta:

o que importa não é que o professor deva abraçar essa ideia como um dogma absoluto a ser preservado sem questionamento, mas que ele

considere as possibilidades dessa ideia e ponha-a em prática quando parecer o momento mais apropriado e possível (Widdoson, 2005, p. 38).

Para Widdoson (2005), o planejamento deve refletir o compromisso educacional e pedagógico não só do sistema, mas sobre tudo do professor. Daí a importância de sua participação no processo de elaboração do plano de curso.

A pilotagem será feita na vida real, não tivemos a oportunidade de aplicar o material e o plano em uma turma, conforme sugerido no roteiro de Viana (1997). Portanto, os pontos (4) colocar em prática a pilotagem; (5) avaliar o planejamento após a pilotagem; (6) verificar a necessidade de possíveis alterações/ajustes/reelaboração, não puderam ser avaliados devido à falta de tempo.

4.3.2 Projeções para Outras Materialidades

Neste trabalho foi abordado o planejamento de curso. Todavia, sabemos que não é só o planejamento que direcionará o ensino, por isso não podemos deixar de abordar outras materialidades do ensino e aprendizagem de línguas. As materialidades, as quais nos referimos no segundo capítulo, constituem as dimensões do ensino de acordo com a Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL proposta por Almeida Filho em 1995. Além do planejamento, fazem parte das dimensões da OGEL: (1) a produção ou seleção de materiais didáticos, (2) o método e (3) a avaliação de rendimento do aluno.

A projeção para outras materialidades que trabalhamos aqui está relacionada ao material didático. Muito se fala de material comunicativo. No entanto, não há um material verdadeiramente comunicativo no mercado do qual tenhamos conhecimento do nível iniciante, conforme Almeida Filho (2002). Pretendemos, então, propor uma unidade modelo que sirva de inspiração para professores de PLE que estejam em busca de um material mais comunicativo.

O ideal seria que o professor elaborasse o material de acordo com as necessidades da turma, porém não são todos os professores que têm essa habilidade, além do mais, muitas vezes, não há tempo hábil para isso. A melhor opção é ter um material mais flexível e amplo em que o professor possa verificar e usá-lo com base na necessidade dos estudantes. Portanto, o material proposto não tem como objetivo abranger todo o conteúdo potencial, pelo contrário, ele é abrangente justamente porque ainda não conhecemos nossos aprendizes e podemos adaptá-lo de acordo com as necessidades dos alunos.

O esboço da unidade modelo esquelética apresentada a seguir é baseado no *plano de curso* proposto das unidades 2 e 3 e refere-se a apenas às primeiras páginas das duas unidades, não estando completo, portanto. O objetivo é ilustrar o que seria um material em concordância com o esboço do plano apresentado. O material está pensado para que o aluno vá além do material, o professor precisa estar preparado para lidar com as possibilidades que podem surgir em sala de aula como apresentamos.

No desenho preliminar da Unidade 2, representado pelas Figuras 15 e 16, pretendemos apresentar pontos de interesse, algumas pessoas importantes, além de curiosidades sobre a cidade de Brasília. O esboço dessa unidade está baseado no plano apresentado no Quadro 11. Na parte do planejamento temos:

- ✓ **Tema e tópico:** (1) Brasília: (1.1) curiosidades; (1.2) pessoas importantes; (1.3) pontos de interesse.
- ✓ **Funções comunicativas e gêneros potenciais:** (1) descrição de pessoas e da cidade (2) pesquisa sobre lugares na cidade; (3) escrever uma avaliação num site ou app.
- ✓ **Realização de funções:** (1) o que você conhece em Brasília? (2) o que você mais gosta na cidade? (3) quem foi Juscelino Kubitschek, Lúcio Costa, Oscar Niemeyer e Athos Bulcão? (4) o que você acha da Catedral? (5) o que você mais curte na cidade?
- ✓ **Léxico potencial:** (1) características e qualidades da cidade e das pessoas; (2) partes da cidade; (3) pontos turísticos.
- ✓ **Pontos gramaticais potenciais:** (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) adjetivos; (3) pretérito perfeito; (4) números.
- ✓ **Aspectos culturais potenciais:** (1) a construção de Brasília; (2) *candango versus* *brasiliense*; (3) atividades comuns de fim de semana em Brasília; (4) uso de expressões idiomáticas como “bate e volta”, “andar nas nuvens”, “viajar na maionese” etc.

Figura 15: Esboço da Unidade 2 Conhecendo Brasília – página 1

Conhecendo Brasília 2

Vamos conhecer um pouco mais de Brasília, mas antes quero saber o que você conhece da cidade.

Eu conheço _____

Do que você mais gosta da cidade aqui?

Eu gosto de _____

Fonte: publicadomineiros.org


Leia alguns fatos sobre a cidade, pesquise outros e compartilhe com os colegas.

Você sabia que...

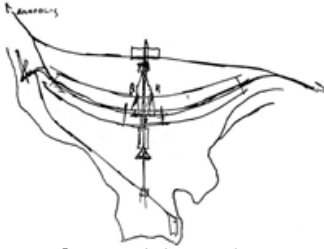
1. Brasília foi inaugurada em 21 de abril de 1960.
2. A cidade foi construída em 4 anos por iniciativa do presidente Juscelino Kubitschek - JK.
3. O plano urbanístico foi do **Lúcio Costa**, o arquitetônico foi do **Oscar Niemeyer** e os painéis de azulejos são obras do **Athos Bulcão**.
4. Recebeu o título de Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco em 1987.
5. A pessoa que nasce em Brasília é brasiliense.
6. _____

Pesquise mais sobre Brasília em: <http://www.brasilia.df.gov.br/>


Quem são os responsáveis pelas obras abaixo? Pesquise informações sobre cada um deles e apresente para a turma.



Fonte: www.achabrasilia.com



Fonte: www.vivadecora.com.br




Fonte: www.sef.sc.gov.br

Fonte: Autoria própria (2016).

Figura 16: Esboço da Unidade 2 Conhecendo Brasília – página 2

Veja os lugares mais bem avaliados no TripAdvisor e avalie você também!



Centro Cultural Banco do Brasil

Nº 1 de 60 Museus em: Brasília


★★★★☆ 2.901 avaliações

“Ótimo lugar” 20/10/2016

“O point cultural mais bombado de B...” 19/10/2016

Certificado de Excelência

Galerias de arte Teatros



Catedral Metropolitana

Nº 1 de 62 Pontos turísticos e de interesse em: Brasília

★★★★☆ 8.751 avaliações

“Esplendorosa!” 20/10/2016

“Incrível!” 20/10/2016

Vencedor do Traveller Choice™ 2016

Obras arquitetônicas



Park Shopping

Nº 2 de 36 Compras em: Brasília


★★★★☆ 623 avaliações

“Ótima opção para fugir do aeroport...” 20/10/2016

“O melhor do DF” 20/10/2016

Certificado de Excelência

Lojas especializadas e de souvenir



Jardim Botânico de Brasília

Nº 3 de 11 Natureza e parques em: Brasília

★★★★☆ 893 avaliações

“passeio” 19/10/2016

“Lugar incrível!” 19/10/2016

Certificado de Excelência

Jardins

Fonte: <https://www.tripadvisor.com.br/>

- Escolha um outro local da cidade e faça a sua avaliação no TripAdvisor. Depois, tire um print e mostre para sua professora. Faça o rascunho abaixo:

Comece a avaliação sobre

○○○○○ ◀ Título da sua avaliação _____

Sua avaliação _____

No desenho preliminar da Unidade 3, esboçado nas Figuras 17 e 18, pretende-se apresentar alguns restaurantes da cidade e comidas. Para isso, utilizamos as seguintes partes da proposta do nosso plano de curso:

- ✓ **Tema e tópico:** (1) restaurantes em Brasília; (2) refeições; (3) convite.
- ✓ **Funções comunicativas e gêneros potenciais:** (1) escolha de um restaurante para almoçar; (2) pedir um pedido; (3) escrever um convite por e-mail e por WhatsApp.
- ✓ **Realização de funções:** (1) onde vamos almoçar? (2) o que vamos comer?; (3) combinado! (4) vamos marcar? (5) para beber, eu quero um guaraná. (6) a conta, por favor.
- ✓ **Léxico potencial:** (1) cardápio; (2) entrada, prato principal, bebida e sobremesa; (3) café da manhã, almoço e jantar; (4) alimentos; (5) hora.
- ✓ **Pontos gramaticais potenciais:** (1) verbos no presente regulares e irregulares; (2) futuro; (3) números; (4) linguagem formal e informal (para fazer um convite).
- ✓ **Aspectos culturais potenciais:** (1) forma de pedir num restaurante brasileiro; (2) expressões idiomáticas como “mamão com açúcar”, “de grão em grão a galinha enche o papo”, “descascar o abacaxi” etc.


Figura 17: Esboço da Unidade 3 Conhecendo Brasília – página 1


Conhecendo os restaurantes 3


Veia o mapa dos melhores restaurantes da cidade:


Esboço de um mapa dos melhores restaurantes da cidade de Brasília. Ilustração: 6777.com.br

- Vamos escolher um dos restaurantes acima para almoçar.
Converse com o seu colega e decida onde vocês vão almoçar.
- Agora que vocês já escolheram o restaurante, imagine que vocês acabaram de chegar ao restaurante e desejam fazer o pedido. Crie uma conversa com o garçom, não se esqueça de falar sobre o prato principal, a bebida e a sobremesa.









Fonte: Autoria própria (2016).

Figura 18: Esboço da Unidade 3 Conhecendo Brasília – página 2

Vamos fazer um convite?

Vocabulário: O Cardápio O Convite O Café da Manhã O Almoço O Jantar
Convidar Querer Poder Marcar Combinar

Você vai oferecer um almoço em sua casa. Escreva um convite por e-mail para quem você quiser convidar . Não se esqueça de colocar: o que vai ser servido, o local, a data e a hora.



Escreva um convite pelo WhatsApp para um dos seus amigos do curso de português fazendo um convite para sair para comer algo.

Fonte: Autoria própria (2016).

Os esboços de materiais apresentados nesta dissertação são apenas um pontapé inicial para uma mudança de material e didática na instituição. Um material mais amplo, mais amplo ou esquelético é um voto de confiança no professor, significa mais liberdade e um olhar mais voltado para as necessidades dos alunos, além de um olhar mais personalizado e atento aos interesses de quem é o maior interessado em aprender. Valorizar o interesse do estudante gera motivação e vontade de aprender.

Acreditamos que a elaboração de material é contínua e não pronta e acabada, o material sempre precisará de mudanças, melhora, adaptações, complementações. É impossível ter um material que abarque todo o conteúdo de forma completa. Conforte já falado anteriormente, cada turma é uma turma, cada aluno é um e cada professor é diferentes um do outro. Por isso, a vantagem de um material mais aberto e dinâmico.

Não sabemos se o nosso material alcança os objetivos almejados, mas sabemos que é uma tentativa e um início para tal desejo de mudança. Acreditamos em uma possibilidade conjunta de desenvolvimento, em que professores reunidos consigam chegar, por meio de reflexão com suas melhorias e trocas de experiências.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo de relatar as considerações finais desta dissertação, dividimos este capítulo em cinco seções: (5.1) respondendo às perguntas de pesquisa; (5.2) reflexões sobre o estudo; (5.3) contribuições do estudo; (5.4) limitações do estudo; (5.5) sugestões para novos estudos. No capítulo anterior, buscamos analisar os documentos da instituição, captar sua direção, propor as bases de um replanejamento e fazer sugestões para projeções futuras (quanto ao MD apenas).

5.1 RESPONDENDO ÀS PERGUNTAS DE PESQUISA

Antes de responder às perguntas de pesquisa, cabe retomar os objetivos propostos no início desta dissertação que estão diretamente relacionados às perguntas de pesquisa. O desejo de entender melhor a nossa prática pedagógica com os benefícios da competência comunicativa, além do nosso engajamento é o que nos moveu para o desenvolvimento deste trabalho. A partir disso, propusemos nosso objetivo geral que consiste em (re)planejar um curso de nível Iniciante 1 em uma perspectiva comunicativa com base em um plano já existente e nas considerações dos alunos e, mais especificamente, propusemo-nos a:

- (1) analisar os seguintes documentos institucionais: o *syllabus em vigor*, as normas dos prestadores de serviço e o guia do estudante;
- (2) explicitar os critérios da abordagem comunicativa para orientar uma das materialidades do ensino de PLE/PSL no ambiente de pesquisa (a do planejamento de curso no nível Iniciante I) derivando razões e procedimentos para uma política institucional de constante aperfeiçoamento;
- (3) apresentar projeções para outras materialidades como uma unidade ilustrativa coerente com os pressupostos do *Syllabus* redesenhado.

Os três objetivos específicos foram elencados com duas perguntas de pesquisa com o intuito de investigar, interpretar e refletir sobre o contexto abordado. Nessa ocasião, apresentamos as perguntas que orientaram a pesquisa relatada nesta dissertação.

5.1.1 Dadas as características de um planejamento instalado na instituição, quais as especificações justificadas de um replanejamento? De que forma pode haver uma política para o aprofundamento do conceito de planejamento e iniciativas para a constante melhoria dos planos de curso na instituição?

Um replanejamento foi discutido e visto como justificado na instituição, na medida em que a metodologia oferecida no Guia do Estudante não está em consonância com o *syllabus* adotado, além de não estar explicitada nas normas e orientações para o professor. Para o estudante se afirma que está prevista prática comunicativa como ambiente de aquisição, porém isso não acontece quando se trata das orientações ao professor, já que ele se depara com um plano gramatical e não há especificações nas normas.

Consideramos que um novo planejamento baseado na competência comunicativa funcionaria, além de ser mais do que justificável de acordo com a proposta do Núcleo e seria um grande passo estabelecer uma política institucional consistente, duradoura e congruente com as características do alunado em metas de curto, médio e longo alcance. Isso permitiria o desenvolvimento de ideias e ações constantes em favor da melhoria e avanço do ensino começando pelo foco desta pesquisa que é o do planejamento de cursos e, conseqüentemente, seguiria evoluindo com as outras materialidades indispensáveis no ensino e aprendizagem de línguas: material didático, método e avaliação.

Não há uma política instalada na situação estudada voltada para o planejamento ou replanejamento, porém existe um documento que poderia abarcar as questões defendidas pela OGEL, em que o professor se sentiria mais seguro e amparado pelo uso de uma abordagem definida. As informações contidas no Guia do Estudante poderiam ser expandidas para as Normas e Orientações para os Prestadores de Serviço com mais ações explícitas para o professor/prestador de serviço que abarquem os planejamentos (de aula e de unidade), a elaboração de material didático, as técnicas, os recursos e as avaliações.

Objetivamos mostrar que fazer um planejamento é algo válido, importante, organizado, sistemático e necessário para o bom andamento do ensino de línguas na instituição pesquisada, mas que não deve ser fixo ou rígido, já que cada aluno, cada turma e cada professor são únicos. Por esse motivo, consideramos que ele deve fazer parte da política de atualização dos cursos de todos os níveis de PLE na

escola. A questão poderia ser incorporada às normas e orientações dos prestadores de serviço ou num novo documento com esse objetivo.

A ideia é que qualquer professor em contato com o novo planejamento possa se motivar e se inspirar para poder fazer outros planejamentos ainda melhores, oferecendo o resultado do nosso estudo uma base segura para esses exercícios que se nutrem da profissionalidade dos professores, muitos deles oriundos de programas de pós-graduação na área. Este é só um ponto de partida que manteremos como viável para a realidade que temos hoje na Instituição pesquisada.

As sugestões de encaminhamento de ideias para o replanejamento por níveis formaria parte de uma política de atualização da abordagem e das materialidades no Núcleo. As políticas devem ser implementadas por iniciativa do coordenador ou coordenadora durante as reuniões realizadas com a equipe, especialmente ao início e ao final do ano letivo, quando há o encerramento e uma reflexão sobre o andamento de todo o ano letivo.

Destacamos, ainda, conforme Bohn (2000) que a Política do Ensino de Línguas depende da ação de pesquisadores, professores e coordenadores para que seja realmente efetivada. Essa política deve ser construída em conjunto e abraçada pelos envolvidos, se feita sem a participação dos professores, compara ele, seria como uma guerra sem soldados. Assim acreditamos ser de extrema relevância que o desenho da política a ser desenvolvida pela instituição seja realizada com todos os envolvidos.

Posto isso, fica evidente a importância de uma política institucional formulada em conjunto com todos os membros da instituição. A elaboração de uma política não é um caminho fácil, mas é possível e viável desde que tenha a aceitação e o engajamento dos membros institucionais.

5.1.2 Que concepções (explicitadas como parte da abordagem comunicativa desejada) e repercussões para as outras materialidades podem ser previstas?

As concepções e repercussões para outras materialidades são previstas e baseadas na Operação Global de Ensino de Línguas proposta por Almeida Filho (2015a). O planejamento e o material didático constituem, apenas, duas das quatro materialidades apresentadas pelo autor, mas a mudança no plano de curso e, conseqüentemente, no material influencia nas demais concretudes que são o método e a avaliação.

Segundo Almeida Filho (2015, p. 31), ao visualizarmos o modelo OGEL “quanto mais à esquerda maior potencial proativo conterá” no ensino. Por acreditar nesse potencial e efeito proativo apresentado pelo autor, escolhemos o planejamento para desenvolver nossa proposta, porém sabemos que “não há garantia de alteração à frente”, uma vez que “um planejamento pode não ser vivenciado com materiais e procedimentos adequados e ainda menos ser orientado por uma avaliação consoante e adequada” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 31). Em função disso é que esboçamos ações numa próxima materialidade, a de materiais de ensino, para que o ensino com o novo planejamento se torne mais viável e consistente.

O ponto-chave desse tipo de proposta é a reflexão, já que estabelece um fator essencial para a concepção da abordagem de ensinar do professor. Sem a reflexão e estudo sobre as alterações produzidas não há garantia de que a essência da abordagem mude de fato (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 32).

5.2 REFLEXÕES SOBRE O ESTUDO

Em relação aos documentos analisados, pudemos verificar que há um caminho a ser percorrido. No entanto, esse percurso já foi iniciado. Consideramos que os documentos analisados fazem parte de uma política institucional que está em desenvolvimento. A adoção de uma política clara e definida trará mais legitimidade ao trabalho do coletivo de profissionais do Ensino de PLE, área estratégica, mas tão carente de iniciativas que a fortaleçam no cenário das universidades brasileiras.

A pesquisa descrita nesta dissertação originou-se do desejo de mudança motivada por questionamentos acerca do material didático elaborado na instituição. O desejo de conhecer e de entender aquela mudança tão almejada pela

coordenação fez com que nosso trabalho mudasse completamente de foco. Antes, consistia nas peculiaridades do ensino de português para línguas distantes que pretendemos pesquisar posteriormente. Desse modo, hoje compreendemos que a mudança foi feliz e necessária, uma vez que fez com que muitas reflexões e questionamentos surgissem em relação a nossa prática pedagógica e ao uso da língua em sala de aula.

O estudo revelou que, por mais que achemos que somos comunicativos ou que estamos desenvolvendo um material nessa linha, na verdade, é preciso pesquisar mais, estudar mais e refletir com sistematicidade critérios sobre nosso trabalho. Muitas vezes o que é apresentado como comunicativo não passa de uma versão gramatical-comunicativizada da abordagem vigente, conforme frisa Almeida Filho (2015c). Acreditamos que uma política bem-definida, que ocorre por meio de documentos consistentes, como o guia do estudante, as normas e orientações para prestadores de serviços e do *syllabus* revisitado, constitui o início de uma mudança consistente e significativa.

Consideramos que Celpe-Bras é um dos impulsores dessa mudança e da difusão da abordagem comunicativa no ensino de PLE/PSL no Brasil e no mundo, na medida em que muitas escolas mudaram e estão mudando sua forma de ver e de ensinar a língua.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

A pesquisa relatada nesta dissertação analisou e refletiu sobre um planejamento já existente e propôs um esboço de um novo planejamento mais flexível para o nível Iniciante 1 da instituição pública descrita neste trabalho. A análise permitiu verificar os pontos fortes e os que podem ser aprimorados no Núcleo. Acreditamos que tenhamos contribuído com professores e estudiosos da área que tenham interesse em conhecer sobre o ensino e aprendizagem de PLE/PSL na abordagem comunicativa, no que tange ao planejamento e ao material didático.

Outra contribuição deste trabalho foi a proposta de uma política institucional a partir do planejamento de curso. É uma proposta nova que abre um leque de possibilidade para futuros estudos necessários na área de Português Língua Estrangeira.

A pesquisa contribuiu para nossa prática docente e acreditamos que auxilie outros professores interessados no tema e queira de alguma maneira entender o processo de replanejamento de cursos e da política institucional para o funcionamento do centro.

5.4 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

A maior limitação do estudo referiu-se à falta de tempo hábil para a elaboração das demais materialidades da OGEL, como o método e a avaliação. Inicialmente, propusemos a aplicação do esboço do material desenvolvido em uma turma de Iniciante 1, porém o tempo novamente foi um empecilho. A falta de mais bibliografia sobre planejamento objetivando a abordagem comunicativa foi um dificultador desse trabalho, assim como o não acesso ao regimento interno da instituição, por estar em fase de elaboração.

5.5 SUGESTÕES PARA NOVOS ESTUDOS

Um estudo que se faz necessário é sobre currículo, num plano acima dos planos de cursos em níveis de que tratamos nesta pesquisa. Para que registre desde já a lacuna, não há ainda um currículo no Núcleo. O currículo é mais genérico que o plano de curso e abarca todos os níveis dados na instituição, que depois vai sendo dividido nos planos de curso específicos para cada nível.

Consideramos que o ensino e aprendizagem de Português para Estrangeiros ou como Segunda Língua compreende um campo amplo e tem muito a ser explorado. Em vista disso, novos estudos são necessários para a área, em especial, no desenvolvimento da Operação Global do Ensino de Línguas no que tange aos materiais, aos métodos, aos planejamentos e às avaliações num enfoque comunicativo.

A formação do professor de Português como Segunda Língua também merece atenção especial, já que temos conhecimento de que muitos acreditam que por serem falantes nativos da língua estão aptos ou capacitados a ensiná-la independentemente da sua formação acadêmica. Infelizmente é uma situação que pode ser vista, corriqueiramente, nessa área, em especial, em outros países, uma pesquisa sobre política de ensino de língua específica para a formação de professor seria relevante na área.

Em nossos questionários, pudemos constatar que o que os alunos mais querem em sala de aula são exercícios relacionados à gramática. Caberia um estudo direcionado sobre a cultura de aprender dos alunos ou sobre as crenças de aprender dos estudantes adultos de português residentes no Brasil e como esses aprendentes reagiriam frente a um curso comunicativo.

Esta dissertação será disponibilizada aos gestores e aos colegas do Núcleo com o objetivo de mostrar que os resultados e as propostas são viáveis e não demandam uma mudança tão radical no sistema, além de comprovar que já temos os indícios de uma política institucional implícita com os documentos já existentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. B. de. **O efeito retroativo do Celpe-bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros**. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia, EDUFU, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Aspectos do ensino comunicativo**. Universidade de Brasília. Mimeo, 2002.

_____. **Dimensões Comunicativas do Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 8ª Edição, 2015a.

_____. **Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

_____. **Notas para uma política de ensino de línguas**. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 124-136, 2015b. ISSN 1983-3652. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/8225>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2016.

_____. **O planejamento de um curso de língua: a harmonia do material-insumo com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação**. Mimeo, 2007.

_____. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português como língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **Quatro Estações do Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editora, 2ª Edição, 2015c.

ALMEIDA FILHO, JCP & SOUTO FRANCO, Marilda M. **O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva**. In Revista Desempenho v. 10, n.1, jun/2009. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 1ª ed. Guarulhos: São Paulo, Editora Cortez, 1980.

ARAÚJO, C. et al. Estudo de Caso. **Métodos de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia.** Universidade do Minho, 2008. Disponível em <http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2016.

ASSUNÇÃO, K. C. **Proposta Fundamentada de Níveis de Desempenho para Português como Segunda Língua.** Dissertação (Mestrado). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015.

BARBIRATO, R. de C; SILVA, V. L. T. da. **Planejamento de cursos de Línguas: Traçando Rotas e Explorando Caminhos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

BARBIRATO, R. de C; ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org) **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira.** Pontes Editora, 2015.

BOGDAN, R. C. & BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.** Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOHN, H. I. **Os aspectos políticos de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras.** Linguagem & Ensino, Vol. 3, No. 1, 2000 (117-138).

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers.** Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas.** Editora Parábola. São Paulo, 2007.

CELANI, M. A. A. **Questões de ética na Linguística Aplicada.** Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, jan./jun. 2005.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A; DA SILVA, R. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COSTAS, R. **Brasil em alta impulsiona o ensino de português no mundo**. Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/portugues_cursos_ru.shtml> Acesso em 26 de outubro de 2014.

DELL'ISOLA, R. L.P.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M. & JUDICE, N. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame Celpe-Bras**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol.3, n.1, pp. 153-164, 2003.

FALTIS, C. Case study methods in researching language and education. In: Hornverger, N. & Corson, D. (eds.) **Research Methods in language and education**. Encyclopedia of Language and Education. V. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 145-152, 1997.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREEBODY, P. **Methods and Methodologies: Ethnography, Case Study and Action Research**. London: Sage, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZALEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015, Dissertação de mestrado.

HYMES, D.H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J.B.; HOLMES. J. **Sociolinguistics**. Selected Readings. Harmondsworth: Penguin, p. 269-293. 1972.

IGLESIAS, M. E. D; GÓMEZ, A. M. M. **Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso**. ACIMED, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, 2004.

LAVALLE, C, & DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Arned/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

LI, Y. **A preparação de candidatos chineses para o Exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem"**. Dissertação (Mestrado), 131f. Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

LOPES, J. H. Materiais didáticos de Português para Falantes de Outras Línguas: do levantamento de produções brasileiras a uma nova proposta. In: FURTOSO, V. B. **Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições**. Londrina: EDUEL, p. 127 – 156, 2009.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MOREIRA H, CALEFFE L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antônio (org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em Comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.

MORITA, M. K. (Re)pensando sobre o material didático de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da. **Português Língua Estrangeira Perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, p. 59-68, 1998.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília. 281 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

MACEDO, C. O. & QUINTANA, T. **Em busca da abordagem e seus arredores**. Mimeo. 2016.

MEC manda 110 bolsistas voltarem do exterior. Dados obtidos da internet: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2014/04/09/mec-manda-110-bolsistas-voltarem-do-exterior.htm>>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

MIYAMURA, A. **Planejamento de curso intensivo de Português para Falantes de Outras Línguas**: implicações para a formação de professores. In: FURTOSO, V. B. Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições. Londrina: EDUEL, 2009.

O ensino de Língua estrangeira é ineficaz no Brasil. Retirado de: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2013/05/brasil-monoglota-ensino-de-lingua-estrangeira-e-ineficaz.html>>. Acesso em 11 de fevereiro de 2016.

OLIVEIRA, G. M. Política linguística e internacionalização: a língua no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 52. p. 409-433, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v52n2/a10v52n2.pdf>>. Acesso em 08 de maio de 2015.

PAIVA, V.L.M.O. Reflexões sobre ética na pesquisa **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. Vo. 5, n.1. p.43-61, 2005.

PASQUALOTTI, A. **A ética na pesquisa: um procedimento metodológico indispensável**. Disponível em <<http://usuarios.upf.br/~pasqualotti/etica.htm>>. Acesso em: 02 de maio de 2010.

RAJAGOPALAN, K. **Política Linguística**: do que é que se trata, afinal? In: Política e Políticas Linguística. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PRABHU , N. S. **Procedural Syllabuses**. Singapore; SEAME O Regional Language Centre, 18th Regional Seminar, p. 1-6, 1983.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (Org.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____. Proficiência em LE: Considerações Terminológicas e Conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (36), p. 11-27, 2000.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras**: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em 9 de maio de 2015.

SCHMIDT, M. **O ensino científico das línguas modernas**. Rio de Janeiro: Editora Briguiet & Cia, 1935.

SCHNEIDER, M. N. **Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural**. Contingentia: UFRGS, v. 5, n.1, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>> Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

SILOTO, L. H. **O ensino comunicativo português língua estrangeira em específico: uma reflexão na sala de aula**. Dissertação (Mestrado), 224f. São Carlos, UFSCar, 2011.

SILVA, R. M. R. da. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. Dissertação (Mestrado), 142f. São Carlos, UFSCar, 2007.

STAKE, R. E. Case studies. In: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994, p. 236 – 247.

VARELA, S. M. **O efeito retroativo do Celpe-Bras em um curso de português para estrangeiros**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, 2002.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas – pressupostos e percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.(org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

XAVIER, R. P. Planejamento de ensino baseado em tarefas. In: BARBIRATO, R. de C; SILVA, V. L. T. da. **Planejamento de cursos de Línguas: Traçando Rotas e Explorando Caminhos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

YIN, R. K. **Case Study Research**. Design and Methods. Sage Publications Inc., USA, 1989.

WELLE, D. Brasil é 60º de 76 países em ranking de educação. Publicado em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-e-60o-de-76-paises-em-ranking-de-educacao-8400.html>>. Acesso em 09 de fevereiro de 2016.

WILKINS, D.A. **Notional Syllabuses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Tradução: J. C. P. de Almeida Filho. 2ª ed. Campinas: Pontes, 2005.

APÊNDICE A

Questionário aplicado no final do curso Iniciante 1

TURMA: INICIANTE 1

Avaliação de Final de Curso

1. Material Didático /Teaching material

a) O que você achou do material didático?/What's your opinion on the teaching material?

b) O que poderia ser melhorado neste material? Dê suas sugestões (sobre textos, exercícios, imagens, etc)./What could be improved in this material? Give suggestions (on texts, exercises, pictures, etc.).

2. Professora/ Teacher

a) O que você achou do desempenho da professora?/What's your overall impression of the teacher's performance?

b) Cite os pontos positivos e/ou negativos da professora. Em que ela poderia melhorar?/List the positives and/or negatives of the teacher. How she can improve?

3. Conteúdo programático /Syllabus

a) Houve algum conteúdo gramatical ou lexical que você acha que deveria ter sido abordado nas aulas e não foi? Quais? /Are there any grammatical or lexical content that you think should have been covered in class and was not? Which ones?

4. Dê suas Sugestões, Reclamações e Elogios sobre o curso: /Give suggestions, make complaints/compliments about the course:

APÊNDICE B

Sugestão de questionário para conhecer os alunos.

TURMA: INICIANTE 1

Nome: _____

Nacionalidade: _____

Idade: _____

Trabalho/Ocupação: _____

Hobbies: _____

(1) Por que você está no Brasil?

(2) Por que você decidiu aprender português na UnB?

(3) Quais situações você faz uso do português no seu dia a dia.

Fazer um convite para um amigo

Fazer uma apresentação pessoal

Enviar um e-mail

Dialogar com brasileiro

Em que outras situações você precisa se comunicar por escrito e oral em português? _____

(4) Pontos de interesse em português. Use a escala de 1-5 em que 1 significa 1 "muito interessante" e 5 "não é interessante".

Música brasileira

História do Brasil

Cinema brasileiro

História de Brasília

Culinária brasileira

Pontos turísticos em Brasília

Literatura brasileira

Pontos turísticos no Brasil

Outros: _____

(5) Marque como você acredita que você aprende melhor.

Imagens

Vídeos

Atividades gramaticais

Áudios

Músicas

Diálogos

Leituras

Jogos

Atividades comunicativas

APÊNDICE C

PROTOCOLO PARA SUBMISSÃO DE PESQUISAS NA INSTITUIÇÃO

Nome do órgão responsável pela pesquisa: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Título do trabalho: Abordagem Comunicativa Como Diretriz De Planejamento De Aulas De Português Como Segunda Língua: Um Caminho Para Política Institucional

Resumo da pesquisa: O ensino de línguas (segundas ou estrangeiras) ganhou ímpeto e mereceu renovação importante na década de 30 do século passado (Schmidt, 1935) e o Português do Brasil para Estrangeiros (PLE) ganhou envergadura desde a década de 80 também do século XX graças ao crescimento do interesse mundial pelo Brasil e os esforços dos profissionais e pesquisadores dessa área, muitas vezes sem respaldo oficial traduzido em políticas deliberadas de ensino de línguas. Os cursos de PLE nas universidades brasileiras foram confrontados em 1998 com um exame não-gramatical de talhe comunicativo que começou a influenciar bases mais convencionais com uma abordagem gramatical de tipo estruturalista. Nesse cenário, o presente trabalho propõe, com base no conhecimento das bases do plano de curso em vigência, numa situação de ensino superior no Distrito Federal, (re)planejar criticamente esse programa sistêmico de níveis em PLE de uma instituição de ensino superior explicitando pressupostos e possível impacto que uma política institucional proposta em termos de uma abordagem comunicativa partindo das demandas específicas dos estudantes. Como protótipo das mudanças informadas foi investigado o Curso Iniciante 1. Baseado no modelo OGEL, um novo plano de curso e repercussões previstas no âmbito das outras materialidades (uma amostra de uma unidade do material didático adequado, um descritor de aula típica e traços de uma avaliação condizentes) são oferecidos no projeto com o intuito de ilustrar os procedimentos e dar munção para a continuidade do projeto na Instituição.

Descrição da Metodologia: aplicação de questionários para os alunos, bem como análise documental do *syllabus*, das normas de prestadores de serviço e dos alunos e do material didático da turma Iniciante 1.

Contatos das pesquisadoras:

Nome completo: Camila Oliveira Macêdo

E-mail: camilaolim@gmail.com

Telefone: (61) 98318-5110

Período de realização da pesquisa: 15/02/2016 a 20/11/2016.

Brasília, 22 de julho de 2016

Camila Oliveira Macêdo

APÊNDICE B

Programa do Curso Iniciante I

Temas

- Como se soletra? O alfabeto
- Apresentar-se
- Qual é a sua nacionalidade?
- Qual é sua profissão?
- Comandos em sala de aula
- Números
- Que horas são?
- Membros da família
- Como ele é?
- O que você vai comer?
- Para onde vamos viajar?

Conteúdo Gramatical

- Pronomes pessoais
- Presente do indicativo
- Verbos Irregulares: Ser/ estar/ querer/ ter/ poder / fazer / ir
- Artigos definidos e indefinidos
- Preposições (de, em, com, a, para)
- Contrações (em + artigo/ de + artigo)
- Pronomes Demonstrativos
- Pronomes Possessivos
- Futuro Imediato
- Adjetivos

Datas das Avaliações:

Avaliação Escrita 1: ____ / ____ / 2016

Avaliação Oral 1: ____ / ____ / 2016

Avaliação Escrita 2: ____ / ____ / 2016

Avaliação Oral 2: ____ / ____ / 2016

Saídas Culturais

1. Caminhada pela UnB
2. Visita ao CCBB

Calendário:

OUTUBRO							NOVEMBRO							DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1			1	2	3	4	5				1	2	3	
2	3	4	5	6	7	8	6	7	8	9	10	11	12	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	11	12	13	14	15	16	17
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	18	19	20	21	22	23	24
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30				25	26	27	28	29	30	31
30	31																			

03 a 07 - Testes de nivelamento e matrículas 4º bimestre
 10 - Início do 4º bimestre
 12 - Nossa Senhora Aparecida, Padroeira do Brasil (feriado)
 18 A 20 - 2ª aplicação Celpe-Bras
 28 - Dia do Servidor Público Federal (feriado)

02 - Finados (feriado)
 15 - Proclamação da República (feriado)

09 - Fim do 4º bimestre
 19 a 30 - Receso de final de ano
 25 - Natal (feriado)

Notas:

Avaliação Escrita 1: **8,5**

Avaliação Oral 1 : **5,0**

Participação : **1,5**

Avaliação Escrita 2: **8,5**

Avaliação Oral 2 : **5,0**

Participação : **1,5**

Total: 30 / 3 = Nota final: 10 pontos

Máximo de faltas: 5

Monitoria: agendamento na secretaria

Trazer: Garrafa de água



Passar: Repelente



ANEXO A

Guia do estudante dos cursos de extensão do Núcleo

Seja bem-vindo(a) ao Núcleo!

Apresentação

O Núcleo é vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, LET, do Instituto de Letras, IL, de uma universidade do Distrito Federal.

A metodologia de ensino-aprendizagem utilizada no Núcleo é centrada em uma abordagem comunicativa. Nosso objetivo é incentivar o(a) aluno(a) a interagir na língua-alvo, em situações semelhantes às situações encontradas na vida real. O conteúdo gramatical é trabalhado de maneira progressiva, aliado a atividades variadas de expressão/compreensão oral e escrita, assumindo, assim, um lugar subsidiário aos temas e tópicos informativos trabalhados em sala de aula.

Neste guia você encontrará orientações sobre o funcionamento do nosso Núcleo, assim como informações sobre a turma na qual você está matriculado(a).

1. Informações da sua turma:

Nível: Iniciante I

Professor(a): _____

Horário das aulas: segundas, quartas e sextas das 8h às 9h40

Calendário de aulas:

FEVEREIRO	1ª	2ª	3ª	4ª									
	22/2	24/2	26/2	29/2									
	Segunda	Quarta	Sexta	Segunda									
MARÇO	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	16ª	
	2/3	4/3	7/3	9/3	11/3	14/3	16/3	18/3	21/3	23/3	28/3	30/3	
	Quarta	Sexta	Segunda	Quarta	Sexta	Segunda	Quarta	Sexta	Segunda	Quarta	Segunda	Quarta	
ABRIL	17ª	18ª	19ª	20ª	21ª	22ª	23ª	24ª					
	1/4	4/4	6/4	8/4	11/4	13/4	15/4	18/4					
	Sexta	Segunda	Quarta	Sexta	Segunda	Quarta	Sexta	Segunda					
1ª avaliação (oral e escrita)													
2ª avaliação (oral e escrita)													
Feriado: 25/3 (Paixão de Cristo)													
Data limite para entrega das notas finais e dos relatórios das turmas: 22/04/2016													
Número limite de faltas: até 6 aulas													
Provas substitutivas:													
1ª avaliação escrita - 23/03, quarta-feira, de 14h às 15h40													
2ª avaliação escrita - 25/04, segunda-feira, de 14h às 15h40													

2. Critérios de avaliação:

- A avaliação é realizada por meio de 2 (dois) testes escritos e 2 (dois) testes orais.

Além dessas avaliações, serão contemplados os seguintes aspectos que refletirão nas notas de **avaliação contínua**: participação, assiduidade, pontualidade, atividade extraclasse e desempenho oral em sala de aula.

- Cada prova oral terá o valor de 5,00 (cinco) pontos. Ao final do bimestre, as duas notas serão somadas.
- Cada uma das duas provas escritas terá o valor de 8,5 (oito e meio) pontos.
- A cada prova escrita será somado de 0 (zero) a 1,5 (um e meio) ponto, correspondente à **avaliação contínua**, seguindo a seguinte distribuição:
 - 0,5 ponto pelas atividades extraclasse;
 - 0,5 ponto pela participação, assiduidade, pontualidade;
 - 0,5 ponto pelo desempenho oral em sala de aula.
- As notas das provas orais e das provas escritas (já acrescidas da avaliação contínua) são somadas e divididas por 3 para calcular a média. A média para aprovação é 7,0 (sete), equivalente à menção MS.

3. Prova substitutiva: a prova substitutiva é um recurso facultado aos alunos que, por alguma razão, não fizeram a prova escrita no dia estipulado pelo(a) professor(a) em sala de aula e conforme o calendário do curso.

- Para fazer a prova substitutiva, o(a) aluno(a) deverá comparecer no dia e horário marcados no calendário. Caso o(a) aluno(a) não compareça nessa nova oportunidade, não será permitido outro agendamento.
- A prova substitutiva somente substitui a prova escrita.
- A prova substitutiva terá o mesmo conteúdo daquela aplicada aos demais alunos da turma.

4. Frequência: a frequência às aulas é obrigatória, sendo um dos itens computados para a aprovação no curso. O limite máximo de faltas não justificadas é de 25% (6 faltas). Porém, é possível apresentar a seu(sua) professor(a) justificativa para faltas, como atestados médicos ou documentos do trabalho que justifiquem sua ausência.

5. Pagamento: para iniciarmos uma turma, é necessário que tenhamos, no mínimo, oito alunos pagantes. O pagamento é condição para que o(a) aluno(a) frequente as aulas. Caso você ainda não tenha feito o pagamento deste nível, por favor, dirija-se à secretaria o mais rápido possível.

6. Cancelamento de matrícula: é possível solicitar reembolso ou aproveitamento de crédito para o bimestre seguinte, mediante as seguintes condições:

- Até o primeiro dia útil antes do início das aulas, o(a) aluno(a) pode solicitar o reembolso ou o aproveitamento de crédito para o bimestre seguinte do valor integral.
- Após o início das aulas o(a) aluno(a) terá até o primeiro dia útil após a quarta aula para solicitar o cancelamento da matrícula, do qual será deduzido o valor das aulas ministradas, independentemente de o(a) aluno(a) ter ou não assistido às aulas, procedendo ao reembolso ou ao aproveitamento de crédito para o bimestre seguinte.

7. Renovação de matrícula: quando estivermos nos aproximando do final do módulo, a secretaria entregará uma lista em cada sala pedindo que os(as) interessados(as) em continuar o curso no bimestre seguinte a assinem. É um documento que nos autoriza a renovar a matrícula automaticamente, sem que o(a) aluno(a) precise entrar na internet ou comparecer à secretaria para fazê-lo. Logo após a finalização das turmas, entraremos em contato, via e-mail, para avisar sobre as renovações de matrículas e o pagamento da taxa.

8. Reposição de aulas: quando uma aula for cancelada, os(as) alunos(as) serão avisados(as) por telefone e/ou e-mail e a aula será repostada, em data combinada entre professores(as) e alunos(as), sempre checando a disponibilidade de salas.

9. Cuidando do Núcleo: estamos trabalhando para que a instituição seja um lugar bonito e agradável para todos. Por isso, pedimos o máximo de cuidado, evitando deixar sujeiras e lixo em nossas salas de aula. Aliás, aderindo à consciência ambiental, pedimos que tragam sua garrafa, seu copo, ou seu *squeeze*, para beber água. Os copos descartáveis nem sempre estarão disponíveis.

10. Atualização dos dados: pedimos que sempre deixem seus dados atualizados na secretaria, especialmente nome, telefone e e-mail. A principal ferramenta de comunicação entre nós será o e-mail, então, pedimos que sempre fiquem atentos às suas caixas de entrada e às caixas de spam.

11. Documentos emitidos pelo Núcleo: recebemos grande número de pedidos de emissão de documentos e, para que possamos atender a todos(as), estabelecemos prazos para sua entrega. Portanto, informamos que:

- A declaração de aluno(a) regular ficará pronta, em média, no prazo de sete dias úteis;

□ O informativo de conclusão de nível fica pronto, em média, no prazo de sete dias úteis após o término do curso. O(A) aluno(a) será sempre avisado(a) por e-mail quando os documentos estiverem prontos.

ANEXO B

Normas e orientações para prestadores de serviço de docência extensionista do Núcleo

De acordo com o Regimento Interno do Núcleo, todos os prestadores de serviço de docência extensionista devem ter ciência das normas e orientações descritas neste documento e cumpri-las rigorosamente.

O(A) prestador(a) de serviço de docência extensionista se compromete a:

1.Preenchimento da documentação

Preencher todos os documentos (frequência, controle de aula, avaliação final e relatório final), na forma *on line* por meio do Sistema Acadêmico. Instruções para a utilização desse sistema serão transmitidas pela secretaria do Núcleo. Dúvidas porventura existentes poderão ser sanadas pelo e-mail.

2.Início do bimestre

Na semana anterior ao início das aulas:

Comparecer a uma das reuniões pedagógicas de início de bimestre;

Entregar o material didático a ser utilizado no curso a tempo, a fim de que as cópias sejam providenciadas pela secretaria;

Preencher o formulário de cadastro de pessoa física;

Manter sempre atualizado o currículo *lattes*.

No primeiro dia de aula:

Planejar a primeira aula, lembrando-se de que a apostila pode não estar pronta ou que alguns alunos podem não ter a apostila;

Informar aos alunos as normas sobre frequência, procedimentos básicos em aula e avaliação;

Escrever no quadro as datas das provas, feriados e encerramento do bimestre;

Informar aos alunos que será emitido um certificado de extensão ao final de cada nível concluído.

Observação: A secretaria fornecerá um informe para ser entregue aos alunos no qual

constarão as normas para o aluno e calendário letivo.

Até a terceira ou quarta aula:

Observar se há alunos muito aquém ou além do nível da turma. Caso necessário, o(a) prestador(a) de serviço de docência extensionista deverá encaminhar o(a) aluno(a) à Supervisão Pedagógica para um novo teste de nivelamento.

Caso o(a) aluno(a) manifeste interesse em mudar de nível, a Supervisão Pedagógica deverá ser consultada e, somente com sua autorização, a secretaria procederá aos trâmites para a aplicação do teste de nivelamento.

3. Aulas

Ser pontual no início e no término das aulas e exigir pontualidade dos alunos;

Cumprir com rigor sempre as datas programadas no calendário para os testes (escrito e oral);

Cumprir o conteúdo especificado para cada nível;

Ficar atento(a) para que não ocorram muitos atrasos ou avanços em relação ao que está previsto;

Dar ênfase à expressão e compreensão oral;

Utilizar, obrigatoriamente, o uso da língua-alvo em sala de aula desde o nível iniciante;

Não fazer uso do telefone celular durante as aulas, e não deixar que os alunos o façam também. Salvo em casos especiais, quando o aparelho for utilizado para fins didáticos;

3.1 Faltas

Evitar, ao máximo, as faltas. Em caso de emergência, comunicar, com antecedência, à Supervisão Pedagógica ou à Secretaria, para que os alunos sejam avisados pela Secretaria em tempo hábil;

No caso de faltas programadas, discutir com a Supervisão Pedagógica a conveniência de uma substituição da aula por outro(a) prestador(a) de serviço de docência extensionista ou a reposição da aula;

Nos dois casos, o(a) prestador(a) de serviço de docência extensionista responsável pela turma deverá providenciar um substituto e arcar com os custos da substituição;

Obter o telefone dos alunos da turma e mantê-lo sob sigilo, para o caso de algum imprevisto.

3.2 Utilização de equipamentos eletrônicos

Aparelho de som, caixas de som, notebook e projetor estarão disponíveis na Secretaria, mas o(a) prestador(a) de serviço de docência extensionista deve solicitar com antecedência sua utilização por meio da agenda XXXXXXXX@gmail.com.

O(A) prestador(a) de serviço de docência extensionista deverá levar de volta os equipamentos para a Secretaria.

3.3 Elaboração de materiais didáticos

Produzir o material didático a ser utilizado nos cursos do Núcleo;

Revisar o material didático a cada bimestre e submeter as sugestões à Supervisão Pedagógica com antecedência de uma semana antes do início do curso seguinte.

3.4 Acolhimento de colegas de docência do Núcleo, estagiários, bolsistas e pesquisadores dos cursos de graduação e pós-graduação

Acolher em suas salas de aula colegas de docência do órgão, estagiários, bolsistas e pesquisadores designados pela equipe de apoio (Coordenação, Supervisão Pedagógica ou Secretaria);

Possibilitar o trabalho colaborativo com estagiários, bolsistas e pesquisadores, conforme instruções fornecidas pela equipe de apoio do Núcleo;

Colaborar nos procedimentos administrativos e/ou acadêmicos sempre que lhe for solicitado pela equipe de apoio.

4.Folha de Frequência

Preencher a frequência diariamente no Sistema Acadêmico;

Desmarcar os alunos ausentes ou marcar “FJ” para os alunos ausentes que apresentarem justificativa por escrito (do próprio punho ou atestado médico) até o fechamento do mês;

Guardar as justificativas e anexá-las à folha de frequência;

Entrar em contato com a secretaria imediatamente caso haja alunos na turma que não estejam na folha de frequência;

A folha de frequência é de uso exclusivo do(da) prestador(a) de serviço de docência extensionista.

5.Controle de Aulas

Preencher, diariamente, na forma online, o controle de aulas;

Descrever o conteúdo de cada aula.

Observações:

As datas dos controles devem corresponder às da folha de frequência;

A carga horária diária lançada no controle de aula deve estar rigorosamente de acordo com a carga horária determinada para o período (caso haja alguma reposição de aula, esta deve ser lançada no controle, explicada na parte onde se lançam os conteúdos);

Todas as folhas devem ser assinadas e datadas pelo(pela) prestador(a) de serviço de docência extensionista;

O controle de aula é de uso exclusivo do(da) prestador(a) de serviço de docência extensionista.

6.Avaliação

Elaboração e reprodução dos testes:

O(A) prestador(a) de serviço de docência extensionista deverá elaborar testes escritos e/ou orais e submetê-los à revisão da supervisão pedagógica;

A supervisão pedagógica é responsável por revisar os testes e encaminhá-los para reprodução;

As cópias dos testes devem ser feitas pela equipe da secretaria.

Avaliar os alunos de acordo com as instruções abaixo:

a) A avaliação é realizada por meio de 2 (dois) testes escritos e 2 (dois) testes orais. Além disso, serão contemplados os seguintes aspectos que refletirão nas notas de avaliação contínua: participação, assiduidade, pontualidade, atividades extraclasse e desempenho oral em sala de aula.

b) Cada prova oral terá o valor de 5,00 (cinco) pontos. Ao final do bimestre, as duas notas serão somadas e incluídas no campo correspondente.

c) Cada uma das duas provas escritas terá o valor de 8,5 (oito e meio) pontos.

d) A cada prova escrita será somado de 0 (zero) a 1,5 (um e meio) ponto, correspondente à Avaliação Contínua, seguindo a seguinte distribuição:

0,5 ponto pelas atividades extraclasse;

0,5 ponto pela participação, assiduidade, pontualidade;

0,5 ponto pelo desempenho oral em sala de aula.

e) As notas das provas orais e das provas escritas (já acrescidas da Avaliação Contínua) são somadas e divididas por 3 para calcular a média (o próprio sistema faz o cálculo). A média para aprovação é 7,0 (sete), equivalente à menção MS.

f) A prova substitutiva é um recurso facultado aos alunos que, por alguma razão, não fizeram uma das provas escritas e/ou a oral no dia estipulado pelo professor em sala de aula, conforme o calendário do curso.

g) O aluno poderá agendar a prova substitutiva com o(a) prestador(a) de serviço de docência extensionista. Caso o aluno não compareça nessa nova oportunidade, não será permitido outro agendamento.

- h) A prova substitutiva somente substitui uma das provas escritas e/ou oral. Caso perca as duas provas escritas, o aluno estará automaticamente reprovado.
- i) A prova substitutiva será a mesma daquela aplicada aos alunos da turma.

7. Apoio aos(às) prestadores(as) de serviço de docência extensionista

O(A) prestador(a) de serviço de docência extensionista conta com o apoio da Supervisão Pedagógica, bem como com o apoio da Secretaria.

São atribuições da Supervisão Pedagógica: elaboração da lista de ofertas, atribuição de turmas a professores, seleção de novos professores, elaboração dos syllabi, supervisão da elaboração de provas, observação de aulas, supervisão de substituições e esclarecimento de dúvidas relacionadas à parte pedagógica;

São atribuições da Coordenação Administrativa: gestão financeira, solicitações de pagamentos ao órgão responsável;

A secretaria é responsável pela parte administrativa dos cursos. Dentre outras, são suas atribuições: matrículas, transferências e cancelamentos de alunos, distribuição e recebimento da documentação que deverá ser entregue ao final de cada bimestre; reprodução dos materiais didáticos; designação de salas de aula; registro de informações sobre os alunos; manutenção de contatos com os alunos.

Caso haja problema ou dúvida em relação aos itens acima ou a qualquer outro assunto administrativo, o(a) prestador(a) de serviço de docência extensionista deverá entrar em contato com a secretaria por telefone, e-mail ou pessoalmente.

8. Encerramento do bimestre

Após as provas finais:

Comentar os resultados dos testes com os alunos;

Lançar no sistema de gestão acadêmica as notas das provas escritas, da avaliação contínua e das provas orais;

Lançar no sistema de gestão acadêmica a frequência dos alunos;

Preencher o Relatório Final de Curso de Extensão na forma online. Relatar como transcorreu o bimestre: se houve problemas; se foram adequados o material, local, equipamento, pessoal de apoio, testes, etc.; se o desempenho dos alunos foi satisfatório e tecer outros comentários que julgar pertinentes.

Salvar os três documentos (avaliação final, controle de frequência e relatório final) em PDF e enviá- los para a Secretaria pelo email;

Imprimir, datar e assinar os três documentos.

Após o resultado final do bimestre, observar a data de entrega da documentação abaixo à secretaria;

- a) Controle de frequência devidamente preenchido, datado e assinado e com os atestados anexados;
- b) Avaliação final;
- c) Relatório final;
- d) Provas dos alunos.

Observações:

- 1.A permanência como prestador(a) de serviço de docência extensionista está condicionada à entrega dessa documentação;
- 2.A inobservância dos requisitos citados neste documento implicará a dispensa imediata da função de prestador(a) de serviço de docência extensionista.

Declaro que estou ciente das normas e orientações para prestadores(as) de serviço de docência extensionista.

Nome do(da) prestador(a) de serviço de docência extensionista:

Assinatura do(da) prestador(a) de serviço de docência extensionista:

Brasília, _____ / _____ / _____

Documento revisado e atualizado em 09/12/2015.