



Calidoscópico

E-ISSN: 2177-6202

calidoscopio@unisinis.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

Machado de Melo, Denise Terezinha; Freitas de Luna, José Marcelo; Soares, Sirlei;  
Sousa Silva, Walkiria

Considerações sobre a docência de Português como Língua Estrangeira

Calidoscópico, vol. 11, núm. 1, enero-abril, 2013, pp. 14-20

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561783002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Denise Terezinha Machado de Melo  
dtmm@ig.com.br

José Marcelo Freitas de Luna  
mluna@univali.br

Sirlei Soares  
sirlei\_soares2009@hotmail.com

Walkiria Sousa Silva  
moreno\_walkiria@yahoo.fr

## Considerações sobre a docência de Português como Língua Estrangeira

### Some notes on the teaching of Portuguese as a Foreign Language

**RESUMO** - Neste artigo, apresentamos e discutimos os primeiros achados que emergem dos dados coletados para o projeto Busca e Catalogação do Material Didático e da Memória do Português como Língua Estrangeira em Santa Catarina. Referimo-nos pontualmente à docência, objeto que tratamos pelas seguintes perguntas: quem são e onde estão os professores de Português como língua estrangeira no Estado de Santa Catarina; e qual é a concepção de língua que eles apresentam e/ou dividem? Os resultados não apenas apontam para a docência em questão como caracterizada por um processo de profissionalização em serviço, mas também indicam que as abordagens, os métodos, as técnicas e os procedimentos por eles usados podem ser caracterizados como comuns às mais diversas concepções. Pontualmente, identificamos como mais saliente a que destaca a centralidade da gramática no ensino/aprendizagem de português como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Português como língua estrangeira, docência, historiografia.

**ABSTRACT** - This article presents the first results of the project *Search and tabulation of the didactic material and the oral history of Portuguese as a foreign language in Santa Catarina*. It focuses objectively on teaching by means of attempting to answer the following questions: who is teaching Portuguese as a foreign language in Santa Catarina and in which schools are the teachers? Which conception of language do teachers have and share? The results point out to the fact that teaching Portuguese is characterized as an in service training and that the approaches, methods, techniques and procedures can be characterized as related to the most diverse conceptions of language, particularly to the one which takes the centrality of grammar in the teaching and learning of Portuguese as a foreign language.

**Key words:** Portuguese as a foreign language, teaching, historiography.

### Considerações iniciais

Os últimos dois anos têm sido marcados por notícias relacionadas ao interesse do mundo no Brasil. De fato, desde o anúncio do País como sede dos dois maiores eventos esportivos mundiais que estamos, por assim dizer, na mídia e na mira dos investidores e vendedores de produtos e serviços de muitos países. O que também se destaca como fato particular é que estamos na moda em países como os Estados Unidos. Habitados que estávamos a ver unicamente matérias sobre o Brasil como emissor de trabalhadores em busca do sonho americano, passamos a ter notícias sobre falantes do inglês aprendendo o português.

O crescimento do ensino da nossa língua nos Estados Unidos e noutras partes do mundo é comprovado por recentes pesquisas, trabalhos que também revelam que a motivação para o respectivo aprendizado é instrumental. Trata-se de querer aprender a língua para usá-la, especialmente para fazer negócios. A associação entre o desenvolvimento econômico de um país e a projeção de sua língua no mundo caracteriza outros países e respectivas línguas em diversos momentos históricos. “*Language has no independent existence, living in some sort of mystical space apart from the people who speak it. When a certain people succeed on the international stage, their language succeeds; when they fail, their language fails*” (Crystal, 1997, p. XX).

A historiografia linguística (HL) – comumente abordada não só no Brasil, mas também no exterior, como uma disciplina nova – tem, entre outros objetivos científicos, o de descrever e explicar como se desenvolveu um determinado conhecimento linguístico, e sob que influências esse processo se deu. Dois fatores básicos e inter-relacionados podem ser apontados como justificativas para o recente interesse por essa área. Em primeiro lugar, seu objeto de estudo, a Linguística, na forma como a reconhecemos hoje, estabeleceu-se como ciência há apenas algumas décadas. Em segundo lugar, a institucionalização da disciplina Linguística, nos currículos de cursos de graduação e programas de pós-graduação é, consequentemente, ainda mais recente.

Apesar de representar um relevante objeto de pesquisa para a Linguística, além de uma fonte valiosa de conhecimento sobre a natureza e o *status* da língua portuguesa e da identidade e da cultura brasileiras no mundo, a historiografia do ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE) ainda se encontra em estágio de produção incipiente. Foi para contribuir com o desenvolvimento da historiografia do ensino de PLE que apresentamos e vimos aprovado, pelo Programa de Iniciação Científica da Universidade do Vale do Itajaí / Governo do Estado de Santa Catarina, o projeto *Busca e catalogação do material didático e da memória do Português como Língua Estrangeira em Santa Catarina*.

Situado na perspectiva de uma pesquisa exploratória e historiográfica, o projeto visa objetivamente à localização e à catalogação do material didático e da memória referentes ao ensino do PLE no contexto de instituições de ensino superior, escolas especializadas entre outros estabelecimentos formais e informais de ensino.

Entendemos que o projeto do qual este artigo deriva se justifica pela contribuição que deve representar para a HL e a Linguística Aplicada de forma geral. Para gerações de linguistas aplicados, pretendemos oferecer, com a memória referente ao ensino de PLE, um subsídio fundamental e imprescindível para o desenvolvimento de pesquisas linguísticas diversas. Para a HL, pretendemos evidenciar uma forma de como a história do PLE pode ser abordada.

Em particular, o desenvolvimento desta pesquisa deve significar a continuidade e o aprofundamento de estudos que vimos realizando sobre a historiografia do ensino de línguas, área da qual Luna (1999 e 2000) são tomados como referência.

Ao abordar a contribuição do trabalho historiográfico, Brekle (1986, p. 5) revela:

(...) a razão para uma historiografia da ciência é tentar manter disponível o conhecimento que foi acumulado ao longo do tempo, como forma de comunicar para gerações futuras de linguistas o que gerações anteriores pensaram sobre problemas linguísticos no sentido geral, e que tentativas de soluções eles fizeram. (tradução nossa)

Neste artigo, apresentamos e discutimos os primeiros achados que emergem dos dados coletados do projeto *Busca e catalogação do material didático e da memória do Português como Língua Estrangeira em Santa Catarina*. Referimo-nos pontualmente à docência, objeto que tratamos pelas seguintes perguntas: onde estão e quem são os professores de PLE no Estado de Santa Catarina?; e qual é a concepção de língua que eles apresentam e/ou dividem?

Este texto encontra-se dividido em três seções. Na primeira delas, elaboramos o conceito e a metodologia do trabalho historiográfico, tendo como ilustração os estudos que conhecemos sobre o PLE. Na sequência, descrevemos a busca e a coleta de dados do referido projeto. Finalmente, na terceira seção, apresentamos e discutimos os dados relativos à docência de PLE no Estado de Santa Catarina, objeto do presente artigo.

### Sobre a historiografia do PLE

A simples característica de se fazer história, como ato em si, independentemente do procedimento utilizado e dos objetivos que se tentem alcançar, diferencia o homem de qualquer espécie por ele conhecida. Da história dependem os acervos culturais, tanto quanto os avanços científicos que o homem produz. É, portanto, através da acumulação desses dados históricos e do seu posterior processamento que o homem consegue avançar no seu caminho existencial, sem precisar começar desde o início a cada nova geração. Ele constrói seu caminho a partir do lugar no qual os antecessores pararam.

Brekle (1986) define a HL como a ciência que, baseada na maioria das vezes na teoria, registra e processa todos os dados possíveis de se obterem sobre uma determinada língua, com respeito a sua projeção linguística, desde o seu começo, desenvolvendo-se através do tempo até os dias atuais. O autor afirma que, enclavada na historiografia geral, a HL pode ser considerada uma parte da descrição da história das atividades humanas à procura de conhecimentos, cujos resultados serão transmitidos a gerações posteriores.

Swiggers (1990), por outro lado, afirma que a HL descreve e explica como o conhecimento linguístico foi obtido, formulado e comunicado, além do seu desenvolvimento temporal. Acrescenta que descrição e explicação se ligam na reconstrução do passado, pois tratam-se de conteúdos mentais, ocupando seu lugar em um contexto sociocultural.

Para responder às perguntas sobre qual é o objeto que a HL se propõe a analisar, Brekle (1986) diz que, em princípio, a disciplina abrange todos os fatos cientificamente relacionados a um ou a vários aspectos daquilo que chamamos língua e/ou comunicação linguística. Num determinado sentido, continua o autor, o motivo da historiografia da ciência seria manter disponível o conhecimento que foi acumulado, para ser comunicado

a posteriores gerações de linguistas, isto é, seu fim seria transmitir o que as gerações anteriores pensaram sobre os problemas linguísticos num sentido amplo.

A HL apresenta-se, assim, para a comunidade científica com o objetivo de descrever e explicar como se adquiriu, produziu, formulou e desenvolveu o conhecimento linguístico em um determinado contexto (Swiggers, 1990). Nesse sentido, a partir do conhecimento oriundo do desenvolvimento da filosofia das ciências e, sobretudo, do reconhecimento de uma semântica profunda, a HL surge como alternativa de trabalho em complementação a um modelo canônico de História da Linguística.

Essa proposta de leitura e prática mais ampliada toma como base fontes complementares de pesquisa: textos não publicados e formas não tão teorizadas, considerados como produções marginais. Reconhece, assim, que o conhecimento linguístico é construído através de um processo de interação dinâmica entre precursores, seguidores e também opositores de um referido conhecimento, os quais estão inseridos em um determinado contexto histórico.

A partir dessa orientação, a HL propõe-se ser não apenas descritiva mas também explicativa, de forma a explicar questões cujas respostas podem não estar restritas a uma dimensão cognitiva, a do conhecimento acerca da linguagem. Para reconstruir as práticas linguísticas passadas, a HL assume explorar a dimensão pessoal, que se relaciona com o papel dos agentes no processo de desenvolvimento do conhecimento, bem como a dimensão social, a qual identifica o contexto e suas influências sobre o conhecimento linguístico.

É nesse sentido que se evidencia a importância do estudo historiográfico para os profissionais da linguagem e para a própria Linguística. Segundo Koerner (1989), o conhecimento histórico acerca de sua disciplina é o que caracteriza um “verdadeiro cientista”. Isso porque, ao conhecer a origem dos pressupostos teóricos e dos métodos o pesquisador habilita-se a lidar com problemas imprevistos e com mudanças de interpretações, passando a distinguir os avanços reais de variações do mesmo ao longo do tempo.

Podemos assumir que as diferenças conceituais entre aprendizagem e ensino de uma segunda língua e de uma língua estrangeira não devem ser significativas o suficiente para impedir o estabelecimento preliminar de quatro grandes marcos de ensino e de pesquisa relacionados ao PLE.

O primeiro registra um período da história há quase cinco séculos e diz respeito ao ensino de português para indígenas por religiosos. Sobre esse período e a sua prática pedalinguística como objeto de pesquisa, muitos trabalhos vêm sendo desenvolvidos sob perspectivas diferentes (Elia, 2003; Leite, 1981; Magalhães, 1975; Piletti, 1996; Rodrigues, 1994; Rosário, 1995).

O segundo grande marco encontra-se na segunda metade do século XIX, estendendo-se ao longo das

quatro primeiras décadas do século XX. Esse período caracteriza-se pela imigração europeia para regiões brasileiras e a consequente exposição de estrangeiros e seus descendentes à cultura brasileira e à língua portuguesa de forma sistematizada.

Luna (1999 e 2000) tratam especificamente desse objeto, a saber, a historiografia do ensino da língua portuguesa para imigrantes alemães no Estado de Santa Catarina. Com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento da área de historiografia do ensino de línguas, esses estudos tratam da reconstrução da prática do ensino de Português na Escola Nova Alemã de Blumenau durante o seu período de funcionamento, de 1889 a 1938. A partir de uma orientação historiográfica, a reconstrução foi desenvolvida em dois níveis de análise: o da contextualização do ensino e o da descrição do conteúdo do ensino.

O terceiro diz respeito ao PLE no contexto de outros países. Referimo-nos a experiências com o ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira em escolas e universidades no exterior, incluindo-se todos os movimentos políticos e sócio-educacionais que concorreram e decorreram dessa prática pedalinguística (Luna, 2012).

O quarto grande marco, por sua vez, define-se pelo ensino de PLE no Brasil ao longo dos últimos anos. Em tese, essa prática vem-se desenvolvendo em instituições de ensino superior e escolas especializadas de línguas estrangeiras, bem como nas situações conhecidas como “aulas particulares”. É para subsidiar a descrição e a explicação desta prática pedalinguística que o projeto do qual este artigo deriva se erige.

### **Sobre a busca e a coleta dos dados**

A pesquisa da qual deriva o presente projeto foi planejada para o período de março de 2011 a fevereiro de 2012. A coleta dos dados em si teve início no mês de maio, tendo sido concluída em outubro de 2011.

O projeto foi financiado pelo Artigo 170, vinculado à Universidade do Vale do Itajaí, tendo como pesquisadores alunos mestrandos da área da Educação, pertencentes ao Grupo de Pesquisa Estudos Linguísticos e Ensino de Línguas. O Grupo também conta com um bolsista mantido pelo mesmo órgão de financiamento.

Para iniciarmos o Projeto, tivemos algumas aulas teóricas sobre a historiografia do PLE. Nosso objetivo com essa prática foi conhecer alguns dos estudos que exploram o objeto PLE sob uma perspectiva historiográfica. Assim fazendo, pudemos relacionar objetivos e métodos da Linguística Aplicada aos da HL, fato que nos deu a condição de definir a metodologia da pesquisa.

Destacam-se, como alvo de nossa busca as seguintes fontes primárias impressas: material de divulgação, currículos escolares, programas de ensino, ementas de cursos e relatórios escolares. São também catalogados

materiais diversos como: artigos de periódicos e de jornais, dispositivos legais e documentos governamentais, relacionados ao ensino de PLE no Estado de Santa Catarina. Objetivam-se, ainda, o registro e a edição de depoimentos, relatos e histórias sobre e por aqueles que participaram, ou participam, de uma maneira ou de outra, dos vários momentos que constituem a história do PLE no referido contexto.

Para fins de delimitação do objeto de estudo, e levando em consideração a disponibilidade de tempo para a sua execução, o projeto elege, como recorte geográfico, as instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina, as escolas especializadas de línguas e os ambientes não regulares e não regulamentados de ensino, como os chamados “professores particulares”. Como recorte histórico, o projeto assume o período de 1998 a 2011.

A partir da coleta de material informativo sobre o PLE em Santa Catarina, elaboramos um roteiro para a pesquisa de campo com os seguintes tópicos: formação, motivação, atuação, antecedentes e público-alvo, legislação/convênios, natureza/modalidade/vagas/regime; material didático; processo de ensino; dificuldades; e demanda dos cursos.

Após identificarmos os sujeitos da pesquisa, quatorze professores de PLE, marcamos os respectivos encontros, e iniciamos a coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, com posterior transcrição. Durante os encontros, procuramos também buscar o material didático utilizado nas aulas.

### **Apresentação e análise dos dados**

Ao assumirmos, neste artigo, o objetivo de apresentar e discutir a docência de PLE em Santa Catarina, evidenciamos o reconhecimento de que o planejamento das aulas e toda a prática pedalingüística se definem pela formação e concepção de língua e de ensino de línguas que tem cada professor.

Acreditamos ter deixado claro que a metodologia que usamos para obter as informações dos professores de PLE em Santa Catarina não pode ser caracterizada como direta tampouco pontual. Pelo instrumento semiestruturado de que fizemos uso, os entrevistados foram levados indutiva e indiretamente a manifestar abordagens, métodos, técnicas e procedimentos de que se valem quando se ocupam de ensinar a língua portuguesa para estrangeiros. Dos tópicos explorados durante as entrevistas, aqueles que mais geraram informações que podem ser usadas para desvelar a formação do professor e a sua concepção de língua são:

- Houve uma formação específica para o ensino de português como língua estrangeira?
- O que a motivou a ensinar português para estrangeiros?

- Quais são os locais de atuação/abrangência do curso
- Qual é a finalidade de aprendizagem?
- Qual é o material didático utilizado durante as aulas?
- A elaboração do currículo foi feita baseada em princípios que consideram a idade cronológica ou a maturação pedagógica dos estudantes?
- Quais os recursos utilizados como apoio no processo de ensino?

(Roteiro da entrevista semiestruturada Projeto *Busca e catalogação do material didático e da memória do Português como Língua Estrangeira em Santa Catarina*, 2011).

Os primeiros achados nos permitem inferir que a maioria dos professores que trabalha com o ensino de PLE em Santa Catarina não possui formação específica para essa docência. Administração, Psicologia, Ciências Biológicas e Jornalismo são algumas das formações dos entrevistados; mesmo aqueles com habilitação em Letras apontaram não ter adquirido no curso a formação específica, o que de alguma forma pode ser entendido como consequência da falta de oferta de cursos que formem professores para trabalhar com PLE. Eis alguns depoimentos:

... o que me motivou a ensinar português (PLE) foi o fato de eu estar ensinando inglês ... então, pelo fato de eu estar estudando jornalismo que tem na grade português que acata em escrever bem, concluí que eu estava apta para ensinar português. (DP 8)

A minha especialidade na verdade é gramática da língua inglesa. Eu leciono todos os níveis. Mas, por causa da necessidade que apareceu, já em algumas ocasiões de estrangeiros precisarem do português, eu aceitei mais para ajudar. (DP9)

A pesquisa também apontou que a maioria dos professores atua em escolas particulares, onde, além de ensinarem o PLE, ensinam também inglês, espanhol e alemão.

A amostra também nos permite dizer que os professores de PLE em Santa Catarina têm experiência de ensino que varia de 7 meses a 19 anos. Esse perfil, de certa forma, pode influenciar na metodologia e nas estratégias de ensino e aprendizagem, pois os professores mais experientes tendem a ter maior facilidade em identificar estratégias que contribuam positivamente para a aquisição do PLE, enquanto os menos experientes podem passar por um período de experimentação metodológica até encontrar aquela que melhor se adapte às reais necessidades do grupo aprendente. Eles dizem:

... através da leitura de vários livros disponíveis no mercado, era consciente das diferenças que existiam entre ensinar a língua materna e ensinar português como língua estrangeira, mas não tinha prática disso. Eu fiz um curso de formação no exterior, uma atualização no Brasil e, depois, muita leitura autodidata. (DP 11)



Nós fomos treinados como professores de inglês como segunda língua. Quando necessitamos ensinar outros idiomas, aí aplicamos o método no reverso. (DP 9)

Além do aspecto da formação do docente, consideramos outras influências sobre o processo de ensino/aprendizagem, como as abordagens por vezes literalmente impressas no material didático, bem como orientações e expectativas das escolas e de seus gestores. Consideramos, ainda, os aspectos emocionais presentes na interação com/entre alunos e professores em cada sala de aula. Essa nossa consideração se fundamenta em Almeida Filho (1997, p. 19), que diz:

A abordagem de ensinar de uma professora se formaria, portanto, sempre na tensão com outras forças como a abordagem de terceiros (colegas, superiores em posições fortes de liderança autores de LDs, etc.) filtros afetivos dos alunos em contato com o filtro da professora e a cultura de aprender dos alunos para orientar de maneira específica o processo (a qualidade) do ensinar e eventualmente do aprender.

Em que pese a nossa comprovada consideração acerca dos determinantes das concepções de língua e de ensino de línguas dos professores em geral, tomamos, neste trabalho, por razões metodológicas, como concepções dos docentes de PLE em Santa Catarina toda a manifestação que emana direta e exclusivamente de cada um e de todos os sujeitos. Objetivamente, tomamos como informações para a nossa descrição analítica aquelas relativas a abordagens, métodos, técnicas e procedimentos mencionados pelos professores ao longo das entrevistas. Enfatizamos, mais uma vez, que essa opção metodológica não implica o desconhecimento da hierarquia terminológica. Trata-se de apresentarmos as concepções dos docentes, tomando como base as referências que, formal ou informalmente, fazem às referidas tipologias.

Grande parte dos professores de PLE de Santa Catarina divide, uns com os outros, concepções de língua e de ensino de línguas que, se não forem contextualizadas, podem ser tomadas como as tensões de que fala Almeida Filho (1997). Referimo-nos a abordagens, métodos, técnicas e procedimentos que podem, à luz da literatura, ser caracterizados como comuns às mais diversas concepções. A mais saliente delas é a que destaca a centralidade da gramática no ensino/aprendizagem de PLE. Trata-se da aceitação, expressa e materializada, da concepção de língua como um sistema de hábitos e do aprendizado como um processo de condicionamento.

Os professores responsáveis por essa prática não só aceitam essa caracterização do fenômeno linguístico como procedente como a tornam a sustentação do seu método. A resposta automática, que seria característica do comportamento linguístico na língua materna de um aluno, passa a ser o objetivo maior da sala de aula de PLE. Essa concepção pode ser ilustrada com os depoimentos a seguir:

(...) ela queria aprender o português, ela não queria a gramática, ela queria aprender a conversação, embora eu me recuse a ensinar língua portuguesa só conversação. A pessoa tem que aprender gramática comigo, senão, não tem aula comigo. Porque não dá para ensinar só conversação. Como é que a pessoa vai se colocar de maneira correta se ela não sabe uma concordância? Como se usa uma preposição? Fica difícil. (DP1)

O livro (...) traz uma gramática não muito carregada e, para os casos que é preciso mais gramática, aí é feito caso a caso (...). (DP2)

Quando dissemos haver certa contradição entre as concepções reveladas, quisemos dizer que esse comportamento está presente, por vezes, no mesmo professor. Dito de outra forma, os sujeitos de nossa pesquisa deram centralidade à gramática ao mesmo tempo em que davam lugar de relevo à conversação como técnica de desenvolvimento das habilidades comunicativas e ao aspecto cultural da língua como parte integrante do currículo de PLE. Os lugares da gramática e da conversação podem ser vistos nos trechos a seguir:

(...) eu procuro ensinar para o estrangeiro a base da nossa gramática. É claro que eu não me aprofundo em orações subordinadas, coordenadas porque isso não interessa a eles. Mas eu ensino a gramática de forma correta, o básico, que é o que ele vai precisar, e aí é fácil. A linguagem coloquial eu trabalho na conversação. Mas para escrever, ele não vai escrever “pra você”. Ele vai escrever “para você”. Ele não vai usar gírias nas horas de escrever. Ele pode usar na hora de falar, são duas coisas diferentes, então tem essa dificuldade na literatura. (DP1)

(...) tudo que for possível ajudar. Por exemplo, muitas vezes a gente sai pra dar volta no Shopping fazer compras, supermercado, vamos fazer compras, o que é isso? O que é aquilo? Vamos fazer quantas horas lá na rua, vamos ao restaurante, vamos fazer um bolo, a gente traz os ingredientes pro bolo, os recursos são os oficiais, o do dia a dia, como eu faço pra pegar o ônibus? Ótimo, vamos pegar o ônibus, como que pega o ônibus, como paga, quanto custa, diálogo mesmo, a situação no real. (DP2)

A relação entre língua e cultura é assim formalmente reconhecida, sendo ensinada como uma unidade de estudo. Essa noção de unidade entre cultura e língua, bem como uma abordagem integrada para o estudo de PLE são reforçadas ao longo da história do ensino de línguas, muito em razão dos avanços e da socialização de estudos na área da Linguística (Luna, 2012). As pesquisas com as chamadas línguas vivas, em sua modalidade falada, tomando as informações dos nossos sujeitos, subsidiam o entendimento de que a língua não existe independentemente de um contexto ou de uma situação de fala. A língua integra o padrão de comportamento geral de um povo, como instrumento de comunicação, quando os alunos são expostos ao maior número possível de informações sobre os costumes e os comportamentos dos povos cujas línguas eles estão aprendendo. Esse entendimento está revelado na seguinte fala:

A finalidade de aprendizagem atualmente de todos os meus alunos é poder trabalhar no Brasil, então, eles precisam aprender

a se comunicar, a ler um documento, assinar contrato de aluguel, de trabalho, abrir empresa, então, esse é o objetivo dele. O que eu utilizo é a internet, revistas, jornais, filmes curta-metragem também. Então eu procuro utilizar como material de apoio objetos e coisas que se utilizam no dia-a-dia e que fazem parte do cotidiano. Eu levo meus alunos a museus; passeio com eles no parque da cidade para eles conhecerem o lugar onde estão morando. Na parte de conversação, eu faço esse trabalho externo com eles para eles terem também um pouco da cultura do local. Um idioma, ele representa toda uma cultura. Aliás, um idioma é um aspecto da nossa cultura. É através dele que nós expressamos os outros como música, poesia. Através da palavra nós expressamos muito fortemente a nossa cultura. (DP 1)

A contradição entre as concepções de língua, acima abordada, poderia ser tomada como tal se não estivéssemos todos, professores, em processo de superação dos dogmas dos métodos que marcaram a história do ensino de línguas por muitos anos. Referimo-nos à prática de conceber a língua e o ensino de línguas de uma dada forma em detrimento de outras concepções supostamente anteriores na linha do tempo e ineficazes no atendimento ao objetivo de aprendizagem. Um dos exemplos dessa postura acadêmica pode ser a rejeição do ensino de regras gramaticais (comum à Abordagem da Gramática e da Tradução) por ocasião da chamada cientificação do ensino de línguas, marcada, entre outros aspectos, pela contribuição da Psicologia e da Fonética do século XIX. Associada ao Movimento de Reforma do Ensino de Línguas, essa base científica se desdobraria no ensino baseado na leitura de textos conectados, na primazia da oralidade e na noção de associação e indução como mecanismos de aprendizagem (Howatt, 1994).

Se a superação da prática de substituição de uma abordagem por outra não está de todo completa, isto é, se ainda há professores que substituem pronta e inquestionavelmente as suas práticas por outras referidas como novas ou eficazes, ao menos podemos considerá-la como em curso entre os professores de PLE de Santa Catarina.

A análise dos dados acima nos permite afirmar que os professores, com o objetivo de atender à necessidade de cada aluno/turma e com a experiência de uso de métodos diversos, valorizam as diversas concepções de ensino de línguas.

Eu percebo do que o aluno gosta. Como ele gosta. Coloco um vídeo um vídeo da internet onde tem uma entrevista com um cantor. Eu incentivo muito a ir a shows, em teatros, até às vezes eu vou com os meus alunos. A gente combina de sair. Então, é muito amplo. Acho que tem muita coisa para trabalhar. Por isso que a aula VIP me dá isso. (DP 8)

Esse tipo de comportamento, em tese, comum a professores de línguas em geral, pode ser interpretado como ecletismo ou integração. Lowe (2003) descreve esse professor como *themodernintegratedlanguage teacher*. Esse profissional apresenta manifestações semelhantes às daquelas dos professores de PLE de Santa Catarina, como podemos encontrar na citação a seguir:

*We use translation when it is quick and efficient to get across meaning; we still teach grammar even though we no longer assume it to be a starting point, but more a reference point; (...) we use practice exercises (e.g. gap-fills) to raise students' awareness of common lexical expressions; we use focus on functional expressions when students listen to a tape model of a telephone call; we use information gaps almost all the time, in accuracy as well as fluency work; (...) we use outputfeedback when the teacher uses a conversation activity to produce student 'output', and then feeds back on language errors; we use test-teach-test when students are set a short telephone-call roleplay without time to prepare, (...) we use grammaticisation activities when we want to see how each student's individual internal grammar is progressing (Lowe, 2003, p. 6).*

## Considerações finais

As considerações que aqui fazemos sobre a docência de PLE em Santa Catarina devem ser entendidas como preliminares de um estudo mais completo que se encontra em desenvolvimento. Essa limitação não nos impede de ratificar, contudo, que a docência em questão se caracteriza por um processo de profissionalização em serviço. Em outras palavras, os professores, de forma geral, ou não são licenciados para o ensino de línguas, ou, quando o são, não têm formação específica para o ensino de PLE.

Embora a comprovação de influência não tenha sido objetivo deste trabalho, parece-nos difícil deixar de considerar que o perfil docente por nós reconstruído divide características com aquele de professores de línguas estrangeiras como inglês e espanhol. Referimo-nos especialmente à prática de ensinar uma língua por ser falante nativo dela, dispensando-se (algumas escolas ainda assim o fazem) uma formação teórico-metodológica.

Ao responder à pergunta sobre as concepções de língua e de ensino de línguas dos professores de PLE em Santa Catarina, vimos que as abordagens, os métodos, as técnicas e os procedimentos por eles usados podem ser caracterizados como comuns às mais diversas concepções. Pontualmente, identificamos como mais saliente a que destaca a centralidade da gramática no ensino/aprendizagem de PLE. Além disso, os sujeitos de nossa pesquisa deram relevo à conversação como técnica de desenvolvimento das habilidades comunicativas e ao aspecto cultural da língua como parte integrante do currículo.

Com essa descrição, reveladora que é de certa contradição conceitual, pudemos concluir que os princípios subjacentes aos procedimentos didáticos utilizados foram o do associacionismo, o da indução, o da primazia das atividades orais e, ao mesmo tempo, o da valorização dos atos comunicativos aplicados ou aplicáveis aos conhecimentos da vida diária do aluno.

Pela perspectiva historiográfica deste estudo, as considerações sobre essa aparente contradição levam-nos às palavras de Kelly, em seu clássico de 1969, *25 Centuries of Language*

*Teaching*. Para ele, os princípios teóricos disponíveis para o ensino de línguas não sofreram mudanças signi-

ficativas ao longo de toda história. As aparentes mudanças dizem respeito aos meios e aos recursos usados, a partir dos princípios, para a definição de métodos. Dito de outra maneira, o que sofre uma mudança constante é a forma como os princípios e os procedimentos são apresentados a uma geração. Consequentemente, vista sob a ótica da rede de fatores que constituem a manifestação de uma prática pedalingüística, a razão para o surgimento de uma ideia, para a sua utilização, bem como para seu abandono e ressurgimento só pode ser encontrada na sociedade em que essa prática foi desenvolvida.

Ao concluirmos este artigo, pensamos ter deixado uma contribuição para o desenvolvimento da pesquisa na área de PLE. Como apresentado nas Considerações iniciais, os últimos anos vêm sendo marcados por um interesse crescente na proposição de programas, métodos e materiais didáticos para o ensino de línguas. A partir do conhecimento acerca de experiências com o ensino de PLE, oferecemos um exemplo de como uma abordagem historiográfica torna-se essencial para a avaliação do grau de continuidade e ineditismo das propostas das abordagens e dos métodos que estão sendo hoje apresentados.

Parece-nos, ainda, oportuno destacar a importância de uma abordagem historiográfica para a definição das políticas educacionais e linguísticas bem como aquelas de formação de professores no Brasil. Referimo-nos especificamente à situação do Brasil no contexto do Mercosul e no cenário de uma integração em blocos econômicos de outros continentes.

A exemplo do que acontece na Europa Comunitária, a integração gera uma mobilidade intensa de pessoas, em busca de melhores oportunidades de trabalho, de estudo e de vida. Cabe, portanto, ao Estado planejar e desenvolver ações que visem à educação linguística de toda a sociedade brasileira e de imigrantes em geral. No que respeita à profissionalização de docentes para o ensino de PLE, torna-se imperativo que, tal como já ocorre nos Estados Unidos e na Europa, os cursos de Letras das instituições de ensino superior do Brasil assumam como objetivo a formação de professores para o ensino de português não só como língua materna, mas também como língua estrangeira. Entendemos que perseguir esse perfil profissiográfico representa uma medida governamental e institucional alinhada suficientemente ao objetivo de desenvolvimento econômico, científico, tecnológico e cultural da sociedade brasileira.

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J.C. P. 1997. *Parâmetros atuais para ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, Pontes, 100 p.
- BREKLE, H.E. 1986. What is the History of Linguistics and to what end is it studied? A Didactic Approach. In: T. BYNON; F.R. PALMER. *Studies in the History of Western Linguistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 220 p.
- CRYSTAL, D. 1997. *English as a global language*. Cambridge, CUP, 150 p.
- ELIA, S. 2003. *Fundamentos histórico-linguísticos do português do Brasil*. Rio de Janeiro, Lucerna, 160 p.
- HOWATT, A.P.R. 1994. *A History of English Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 394 p.
- KELLY, L.G. 1969. *25 Centuries of language teaching*. Newbury House Publishers, Inc, 370 p.
- KOERNER, K. 1989. Models in Linguistic Historiography. In: E.F.K. KOERNER (Ed.), *Practicing linguistic historiography: selected essays*. Amsterdam, John Benjamins, p. 47-59.
- LEITE, Y. 1981. O Summer Institute of Linguistics: estratégias e ações no Brasil. *Religião e Sociedade*, 7:60-64.
- LOWE, C. 2003. Integration not eclecticism: a brief history of language teaching. Disponível em: [www.ihworld.com/ihjournal/articles/03ABRIEFHISTORY.pdf](http://www.ihworld.com/ihjournal/articles/03ABRIEFHISTORY.pdf). Acesso em: 10/09/2012.
- LUNA, J.M.F. 1999. *O português na Escola Alemã de Blumenau: 1889-1938. Por uma Historiografia do Ensino de Línguas*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. USP, 266 p.
- LUNA, J.M.F. 2000. *O português na Escola Alemã de Blumenau: da formação à extinção de uma prática*. Blumenau, Edifurb, 234 p.
- LUNA, J.M.F. 2012. *Ensino de Português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas*. Jundiaí, Paco Editorial, 236 p.
- MAGALHÃES, E. 1975. Bibliografia de linguística indígena brasileira 1954-1974. *Língua e Literatura*, 4:149-184.
- PILETTI, N. 1996. *História da Educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo, Ática, 183 p.
- RODRIGUES, A.D. 1994. *Línguas brasileiras*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 135 p.
- ROSÁRIO, M.P. 1995. *Língua e Inquisição no Brasil de Pombal, 1773*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 95 p.
- SWIGGERS, P. 1990. Histoire et Historiographie de l'enseignement du français: modèles, objets et analyses. *Études de Linguistique Appliquée*, 1:27- 44.

Submissão: 04/01/2013

Aceite: 28/03/2013

### Denise Terezinha Machado de Melo

Universidade do Vale do Itajaí

Rua Uruguai, 458, 88302-202, Itajaí, SC, Brasil

### José Marcelo Freitas de Luna

Universidade do Vale do Itajaí

Rua Uruguai, 458, 88302-202, Itajaí, SC, Brasil

### Sirlei Soares

Universidade do Vale do Itajaí

Rua Uruguai, 458, 88302-202, Itajaí, SC, Brasil

### Walkiria Sousa Silva

Universidade do Vale do Itajaí

Rua Uruguai, 458, 88302-202, Itajaí, SC, Brasil