

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO  
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS / INGLÊS**

**JOELZA APARECIDA VERNICK DE ANDRADE**

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PFOL: UMA PESQUISA  
ABORDANDO AS CRENÇAS DE DOCENTES E DISCENTES NA  
UTFPR**

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

**CURITIBA**

**2013**

**JOELZA APARECIDA VERNICK DE ANDRADE**

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PFOL: UMA PESQUISA  
ABORDANDO AS CRENÇAS DE DOCENTES E DISCENTES NA  
UTFPR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso Superior de Licenciatura em Letras Português / Inglês do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão – DACEX – e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas – DALEM – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Professora Msc. Marcia Regina Becker

**CURITIBA**

**2013**



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Campus Curitiba

Departamento de Comunicação e Expressão  
Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas  
Licenciatura em Letras Português/Inglês



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**O ENSINO E APRENDIZAGEM DE PFOL: UMA PESQUISA ABORDANDO AS  
CRENÇAS DE DOCENTES E DISCENTES NA UTFPR**

por

**JOELZA APARECIDA VERNICK DE ANDRADE**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em 24 de abril de 2013 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português/Inglês. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

---

Msc. Márcia Becker  
Prof.(a) Orientador(a)

---

Msc. Ana Valéria Bisetto Bork  
Membro titular

---

Dr. Miriam Sester Retorta  
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso --

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria Izabel, pelo seu apoio, sua dedicação, sua amizade e seu amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Várias pessoas estiveram presentes nessa jornada e contribuíram para que esse trabalho chegasse a sua conclusão. Foi um processo árduo e ao mesmo tempo enriquecedor e proveitoso. Meus sinceros agradecimentos

À minha orientadora Prof. Msc. Márcia Regina Becker, pela dedicação, disponibilidade, competência, comentários, sugestões, confiança, paciência, apoio, incentivo, profissionalismo demonstrado em todas as fases que levaram à concretização deste trabalho e por acreditar que eu seria capaz.

À coordenação do curso de Letras da UTFPR, pela competência e dedicação.

Ao Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas, por me proporcionar a experiência docente na área de Português para Falantes de Outras Línguas.

A todos os professores do Curso de Letras, do DALEM e do DACEX que contribuíram para minha formação profissional.

Aos docentes e discentes de PFOL que participaram neste estudo e sem os quais esta investigação não teria sido possível.

A todos os colegas da universidade e aos profissionais da área de PFOL, que se interessaram por este trabalho e que me apoiaram nesta trajetória.

Aos colegas e amigos do Curso de Letras que participaram de forma positiva nesse período de graduação. Em especial, a Marion Lemes, que esteve ao meu lado nessa caminhada acadêmica, pela amizade construída ao longo desse percurso.

À Karin Calvinho, por todo apoio, amizade, companheirismo e cumplicidade. Por acreditar no meu potencial, me entender e me incentivar por tantos anos.

À Aline Vieira e à Cida Vieira, por me arrancarem sorrisos mesmo em momentos difíceis. Pela amizade, apoio, compreensão e abraços acolhedores.

A todos os meus amigos e amigas que fazem parte da minha vida, de forma presente ou distante, pelas alegrias proporcionadas, pelo apoio e pela força. Vocês são minha segunda família.

À família Vernick. Em especial, à minha prima Maria Edilene, pelo carinho, paciência e dedicação.

Agradeço especialmente à minha mãe, Maria Izabel, por estar sempre ao meu lado, acompanhando e incentivando meu desenvolvimento, não apenas acadêmico,

mas também pessoal. Pela sua paciência, incentivo, compreensão e encorajamento, durante toda a minha vida. Sem seu apoio eu jamais teria chegado até aqui.

Inúmeras pessoas contribuíram para minha formação profissional e pessoal. Obrigada a todos que, mesmo não estando citados aqui, me auxiliaram a superar esse grande desafio.

*Não nasci marcado para ser um professor assim (como sou). Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas, na leitura persistente e crítica. Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.*

(FREIRE, Paulo, 1979)

## RESUMO

VERNICK DE ANDRADE, Joelza Aparecida. **O Ensino e Aprendizagem de PFOL:** Uma Pesquisa Abordando as Crenças de Docentes e Discentes na UTFPR. 2013. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

O presente trabalho insere-se na área de abrangência da Linguística Aplicada e teve como objetivo pesquisar e analisar as crenças de docentes e discentes de Português para Falantes de Outras Línguas acerca do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em contexto de imersão. Essa pesquisa foi desenvolvida em Curitiba, mais especificamente no curso de PFOL da UTFPR. Tomamos como fundamentação teórica os estudos de Barcelos (2001) sobre crenças e ensino de línguas e aplicamos aos participantes questionários baseados em Richards & Lockhart (2008). Também fizemos observações das aulas e atuamos como docentes. Para a interpretação dos resultados confrontamos as crenças de professores e alunos em relação ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem de PFOL, com base nos estudos linguísticos da área, conferindo, dessa forma, um aspecto qualitativo ao trabalho. Com isso, observamos que o docente é visto, dentre outras coisas, como um facilitador do aprendizado. Isso salienta a importância da reflexão crítica quanto às ações praticadas no campo de ensino e aprendizagem e à aquisição da língua em questão.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada. Ensino e aprendizagem de línguas. Português para Falantes de Outras Línguas. Crenças.

## ABSTRACT

VERNICK DE ANDRADE, Joelza Aparecida. **The teaching and learning of PFOL:** A research about beliefs of teachers and students from UTFPR. 2013. 46 p. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês - Federal Technology University - Parana. Curitiba, 2013.

This study falls within the coverage area of Applied Linguistics and aimed at researching and analyzing the beliefs of teachers and students of Portuguese for Speakers of Other Languages about the role of the teacher in the process of teaching and learning Portuguese in the context of immersion. This research was developed in Curitiba, more specifically in a course of PFOL at UTFPR. We took as foundation studies of Barcelos (2001) about beliefs and language teaching and we applied questionnaires to participants based in Richards & Lockhart (2008). For the interpretation of the results we confronted beliefs of teachers and students in relation to PFOL teaching and learning, giving thus a qualitative aspect to the work. Thus, we realize that the teacher is seen, among other things, as a facilitator of learning. This emphasizes the importance of critical reflection about actions taken in the field of teaching and learning and about the acquisition of the language in question.

**Keywords:** Applied Linguistics. Teaching and learning languages. Portuguese for Speakers of Other Languages. Beliefs.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Papéis do Professor (P) e Atitudes do Professor (A) .....	41
---	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre professor e aluno .....	32
Tabela 2 - Professor como agente motivador.....	33
Tabela 3 - O professor e os aspectos culturais .....	34
Tabela 4 - Algumas características necessárias ao professor .....	36
Tabela 5 - Tolerância aos erros.....	37
Tabela 6 - Responsabilidade sobre o aprendizado .....	39

## LISTA DE SIGLAS

CEAL	Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas
CELPE-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Variedade Brasileira
DALEM	Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
L2	Segunda língua
PB	Português Brasileiro
PLA	Português como Língua Adicional
PLE	Português Língua Estrangeira
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 REFLETINDO SOBRE AS CRENÇAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUES PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO BRASIL.....</b>	<b>15</b>
2.1 A QUESTÃO TERMINOLÓGICA DO PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS.....	15
2.1.1 Variações Sobre o Mesmo Tema .....	15
2.1.2 PFOL e o contexto brasileiro.....	17
2.2 LOCALIZANDO AS CRENÇAS DENTRO DA LINGUISTICA APLICADA .....	18
2.2.1 Revisitando conceitos e termos .....	19
2.2.2 Abordagens e métodos dentro dos estudos de crenças .....	21
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>25</b>
3.1 SITUANDO O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO.....	26
3.1.1 O PFOL na UTFPR e as especificidades do curso .....	26
3.1.2 Perfil dos docentes.....	27
3.1.3 Perfil dos discentes .....	28
3.2 A METODOLOGIA.....	28
3.3 ANÁLISE DOS DADOS .....	30
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>31</b>
4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE PFOL .....	31
4.1.1 Dados encontrados e reflexões .....	31
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>
<b>APÊNDICE A - Questionário de Perfil.....</b>	<b>48</b>
<b>APÊNDICE B - Questionário aos Discentes.....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE C - Questionário aos Docentes.....</b>	<b>57</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa está entre as nove línguas<sup>1</sup> consideradas “línguas de ampla comunicação” (CUNHA, 2007, p. 17) e a procura – tanto no Brasil, quanto em outros países – de falantes de outras línguas que desejam aprender o idioma tem crescido visivelmente à medida que o país ganha destaque internacional como grande potência. O foco deste trabalho recai, assim, sobre o ensino e aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas (doravante PFOL). Esse será o termo utilizado no decorrer desta pesquisa devido à abrangência que ele possibilita. Porém, existem ainda outros termos, os quais serão discutidos no próximo capítulo deste estudo.

Estudos em Linguística Aplicada (doravante LA) possibilitaram o surgimento de novas perspectivas sobre o processo de aquisição de línguas e o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Dentre esses estudos estão pesquisas envolvendo crenças que docentes e discentes possuem acerca de algum aspecto do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Essas crenças – sejam elas sobre os objetivos, a importância ou demais fatores de tal processo – trazem implicações à prática de ensino em sala de aula e à postura dos alunos e professores, influenciando nos resultados da aprendizagem da língua, nesse caso, a língua portuguesa.

Considerando a importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas (CEAL) dos docentes e discentes e a influência que estas exercem na prática de ensino em sala de aula, e haja vista a escassez de pesquisas que tratem do tema voltado à aprendizagem da língua portuguesa, torna-se relevante voltar o olhar a essas convicções. As crenças que os professores e alunos possuem acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas influenciam as posturas adotadas por ambos os grupos e, dessa forma, é necessário que reflitamos criticamente sobre elas. Sendo assim, no presente trabalho analisaremos as crenças de professores e

---

<sup>1</sup> Segundo Cunha (2007, p. 17), as outras oito línguas de ampla comunicação são, em ordem alfabética, “o árabe, espanhol, francês, hindi, inglês, malaio, mandarino e russo”.

de alunos sobre o ensino e aprendizagem de PFOL, no cenário brasileiro, mais especificamente em um curso realizado na cidade de Curitiba, no ano de 2012.

Temos como objetivo geral investigar e analisar as crenças dos docentes e discentes de PFOL no que tange ao papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua em questão. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos realizar um levantamento dos estudos dentro da área da Linguística Aplicada sobre conceitos de crenças; investigar quais são algumas das crenças dos docentes e discentes acerca do ensino e aprendizagem de PFOL em ambiente de imersão; verificar, analisar e interpretar as crenças dos professores e dos alunos de PFOL no que diz respeito ao papel do professor, confrontando-as.

Para tanto, no segundo capítulo, faremos uma explicação acerca de alguns conceitos de crenças, citando alguns teóricos da Linguística Aplicada. Também mostraremos abordagens e métodos que podem ser utilizados em pesquisas da área, além de comentarmos a relação entre crenças, contexto e ações. Então, apresentaremos siglas utilizadas para referir-se ao português em diferentes contextos, bem como um panorama do PFOL no cenário brasileiro.

A partir disso, no capítulo seguinte, explicitaremos o percurso da investigação das crenças e mostraremos o pano de fundo no qual se deu a pesquisa. As características e especificidades do curso de PFOL serão expostas, bem como o perfil dos discentes e docentes participantes. Então, a metodologia utilizada será detalhada, para que possamos, no capítulo 4, discorrer acerca dos resultados.

No quarto capítulo, exibiremos e analisaremos, então, as informações obtidas, as quais foram previamente selecionadas de acordo com o foco da pesquisa: o papel do professor em sala de aula. Introduziremos tabelas contendo dados dos inventários de crenças aplicados aos alunos da turma pesquisada, atrelando os resultados às respostas de questões subjetivas relativas aos dados em questão, além de mostrar apontamentos feitos através de observação em sala de aula, pois a autora desse trabalho atuou como docente da turma que foi pesquisada.

Na conclusão, teceremos as considerações finais. Retomaremos a motivação do estudo realizado e o que nos propusemos a fazer, bem como nossos questionamentos, objetivos e limitações. Além disso, apresentaremos nossas conclusões acerca das informações obtidas, fazendo com que elas dialoguem com os estudos teóricos que fundamentaram nossa análise. Por fim, também iremos

sugerir possibilidades de pesquisas futuras no que tange à investigação de crenças e ao estudo de PFOL no Brasil.

## **2 REFLETINDO SOBRE AS CRENÇAS ACERCA DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PORTUGUES PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO BRASIL**

Neste capítulo, enumeraremos, inicialmente, terminologias referentes à língua portuguesa, considerando-a como uma variante não vernácula, e indicaremos alguns estudos, realizados em contexto brasileiro, sobre o ensino e aprendizagem de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), que serviram de embasamento para melhor compreendermos os dados coletados na presente pesquisa. A partir disso, apresentaremos uma breve explanação de alguns conceitos concernentes às crenças no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas. Em seguida, comentaremos acerca das abordagens existentes e métodos de pesquisa passíveis de utilização na investigação proposta nesse Trabalho de Conclusão de Curso. Então, apontaremos possíveis relações entre crenças e ações.

### **2.1 A QUESTÃO TERMINOLÓGICA DO PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS**

#### **2.1.1 Variações Sobre o Mesmo Tema**

O ensino e a aprendizagem de PFOL possuem especificidades que diferem consideravelmente do ensino e aprendizagem de português para brasileiros que já possuem a língua portuguesa como língua materna e, dessa forma, devem ser estudados sob um viés específico. Juntamente com o crescimento do número de estudos que focalizam o português para falantes de outras línguas, cresceu também o número de nomenclaturas e siglas para referir-se à língua portuguesa sob esse foco. Vale lembrar que os diferentes termos carregam consigo diferentes ideologias e concepções quanto ao ensino e aprendizagem de línguas.

A sigla PL2 (Português como Segunda Língua) deriva do termo criado por Catford (1959) para referir-se a “língua secundária” (L2). Essa nomenclatura tem englobado não apenas a língua secundária, mas também outras línguas adquiridas posteriormente à “língua primária” (L1). Esses termos também foram usados por Stern (1983). Porém, há algumas ressalvas quanto ao uso dessas formas, já que a sua utilização pode ser interpretada como a enunciação de um julgamento que demonstra uma apreciação pela língua primária, inferiorizando a secundária (CUNHA, 2007, p. 15-16). Segundo Stern (1983), o idioma pode ser considerado L2 quando o aluno não é falante nativo da língua que está aprendendo, porém, esta possui alguma função no local onde o indivíduo estuda, seja social, política ou econômica.

Já a língua é considerada LE quando o idioma não possui nenhum reconhecimento oficial no território onde se dá o aprendizado (STERN, 1983, p. 16). Almeida Filho (2007), com frequência, usa em seus estudos o termo PLE (Português – Língua Estrangeira), devido a sua “forte experiência inicial no ensino de Português fora do Brasil” (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 33). Segundo Almeida Filho (2007), as siglas PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) e PNAMAT (Português como Língua Não-Materna) seriam mais abrangentes, englobando o português tanto como segunda língua quanto como língua estrangeira.

Há ainda o PLA (Português como Língua Adicional), que entendemos possuir a mesma amplitude que PFOL. O termo PLA foi usado em um evento acadêmico bastante relevante, o I Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA), sediado na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), no final de 2012, tendo a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) como parceiras, o que demonstra que estas universidades, com forte vocação nessa área de estudos, estão tendendo a utilizar PLA.

Os termos PFOL, PNAMAT e PLA são mais amplos, pois incluem também outros contextos, como por exemplo, o português para falantes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), ou ainda, o caso de indígenas brasileiros, com suas próprias línguas maternas, mas que utilizam a língua portuguesa nas interações que não são com seus pares.

O termo favorecido nesse trabalho é PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas, pois, além da abrangência citada, é a sigla usada para o curso no qual a pesquisa foi feita.

### 2.1.2 PFOL e o contexto brasileiro

A língua portuguesa do Brasil tem despertado o interesse de falantes de outras línguas e adquirido destaque internacional à medida que o país cresce política e economicamente perante o mundo. Acompanhando essas mudanças, o idioma português tem sido valorizado, o que podemos notar devido ao aumento progressivo no número de estrangeiros que desejam aprender a língua portuguesa do Brasil.

Há, inclusive, um exame de proficiência em língua portuguesa, denominado CELPE-Bras, que avalia a desenvoltura do falante ao comunicar-se em língua portuguesa, atentando para a produção oral e escrita, bem como para a compreensão auditiva e de leitura, utilizando a variedade do português brasileiro (PB). Os níveis de proficiência são: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Esse exame é o único reconhecido oficialmente como comprovante de proficiência em PB para que o estrangeiro possa, por exemplo, ingressar em uma universidade brasileira <sup>2</sup>.

Quando se fala em PFOL, um dos pesquisadores mais atuantes é Almeida Filho (1993). Precursor, no Brasil, de trabalhos voltados ao ensino e aprendizagem de línguas, inclusive de PFOL, seus estudos se debruçam sobre dimensões comunicativas, estratégias e parâmetros de estudos no campo de aquisição de uma língua-alvo, a partir do contexto cultural e social em que o aprendiz está inserido. Ademais, alguns estudos do linguista aplicado também tratam da formação de professores de línguas.

---

<sup>2</sup> Mais informações sobre o exame CELPE-Bras podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>

Além de Almeida Filho, outros pesquisadores também têm voltado o olhar ao ensino e aprendizagem de PFOL no Brasil, como é o caso de Furtoso (2001), Cunha (2007), Zoppi Fontana (2009), Rottava e Silva (2011), entre outros. Porém, vale ressaltar que, embora a língua portuguesa esteja entre os dez idiomas mais falados do mundo e o ensino de PFOL esteja em ascensão, ainda são relativamente escassos estudos que possibilitem uma reflexão crítica acerca da prática de ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas.

## 2.2 LOCALIZANDO AS CRENÇAS DENTRO DA LINGUISTICA APLICADA

Dentre as pesquisas inseridas na área da LA, existem aquelas voltadas ao estudo das crenças no campo de aquisição de uma língua-alvo. Horwitz (1988) foi uma das primeiras pesquisadoras que apresentou trabalhos pautados no estudo de crenças. Em seus estudos, constata-se que as crenças dos aprendizes de uma língua-alvo influenciam o processo de aquisição da língua. Além disso, a autora produziu um "Inventário de Crenças sobre Aprendizagem de Línguas" denominado BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory), visando à análise de crenças relacionadas à aptidão, dificuldade, a natureza da aprendizagem, eficácia da aprendizagem e estratégias de comunicação e motivação. Richards e Lockhart (2008) também tecem considerações acerca da importância do estudo das crenças e sugerem questões fechadas para serem inseridas em inventários e utilizadas na investigação de CEAL.

No Brasil, Almeida Filho (1993), Barcelos (2000, 2001, 2006) e Silva (2010, 2011) estão entre os precursores dos estudos no campo de crenças e aquisição de línguas. Gradativamente o tema foi despertando o interesse de autores que produziram desde artigos a dissertações e teses. Entretanto, vale destacar que muitas são as pesquisas envolvendo crenças de professores e alunos, porém, a grande maioria delas é voltada ao ensino e aprendizagem da língua inglesa e poucos são os estudos voltados ao ensino e aprendizagem de PFOL.

Barcelos (2001) é uma das pioneiras quando se trata de estudos que se debruçam sobre crenças no campo de ensino e aprendizagem no Brasil. Suas pesquisas trazem panoramas de estudos na área e investigações de campo,

buscando definir conceitos e analisar as relações de influência das crenças sobre o andamento do processo de ensino e aprendizagem de línguas e das ações praticadas em sala de aula. Vieira Abrahão (2006) também reflete acerca do estudo das crenças, defendendo uma metodologia de pesquisa qualitativa, convergindo com as considerações de Barcelos (2000) ao defender combinação de procedimentos na investigação de crenças, como por exemplo, questionários, entrevistas, auto-relatos, observações de aulas, entre outros.

Por fim, um dos estudos sobre CEAL que merece destaque é o de Berwig (2004) que realiza uma pesquisa acerca de estereótipos culturais em relação aos brasileiros, no Cefet-PR (atual UTFPR) – instituição de ensino que foi também escolhida para o atual trabalho – e na UFPR. Apesar de apresentar algumas questões envolvendo o processo de ensino e aprendizagem em si, esse trabalho está voltado à imagem que os estrangeiros possuem do Brasil e aos aspectos culturais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo, o que não será abordado aqui.

Dentre os estudos e pesquisas feitos na área da LA, para a realização do presente trabalho elegemos como embasamento teórico de metodologia e pesquisa de crenças no campo do ensino de línguas alguns estudos realizados por Barcelos (2000, 2001, 2006), os quais apresentam o tema em contexto brasileiro, bem como adaptamos questões sugeridas por Richards e Lockhart (2008), para a investigação de crenças de docentes e discentes.

### 2.2.1 Revisitando conceitos e termos

Barcelos (2001) define crenças como “ideias, opiniões e pressupostos que alunos e professores têm a respeito dos processos do ensino e aprendizagem de línguas e que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências” (BARCELOS, 2001, p. 72). Para a linguista, as crenças são

[...] como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos; co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas

também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2006, p. 18)

Os teóricos aqui utilizados acreditam que as crenças fundamentam as ações e posturas adotadas em sala de aula, interferindo no processo de aquisição da língua. Segundo Richards e Lockhart (2008), “[...] é necessário examinar as crenças e os processos de pensamento que subjazem às ações dos professores em sala de aula”<sup>3</sup> (RICHARDS; LOCKHART, 2008, p. 29) e ainda, “os alunos também trazem para a aprendizagem suas próprias crenças, objetivos, atitudes e decisões, que influenciam a forma como eles a abordam.”<sup>4</sup> (RICHARDS e LOCKHART, 2008, p. 52). Barcelos (2001) defende que as crenças não estão relacionadas apenas com os processos cognitivos, mas também com os fatores sociais, e afirma que “as crenças são formadas pela cultura dos alunos [e dos professores] e pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos” (BARCELOS, 2001, p.85).

Silva (2010), linguista aplicado que vem ganhando destaque em estudos brasileiros atuais acerca de crenças, ao referir-se ao estudo das crenças no ensino e aprendizagem de línguas, sugere o termo CEAL. Segundo ele, “o conceito de crenças não é específico da LA” (SILVA, 2010, p. 22), mas sim, de áreas como Sociologia, Psicologia, Filosofia, entre outras. Ele aponta a complexidade do conceito e a variedade de termos existentes. Entre os termos citados por Silva, temos:

Atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas,

---

<sup>3</sup> A tradução dos textos cujos originais estão em inglês são responsabilidade da autora deste trabalho.  
[...] *it is necessary to examine the beliefs and thinking processes which underlie teachers' classroom actions.*

<sup>4</sup> *Learners, too, bring to learning their own beliefs, goals, attitudes, and decisions, which influence how they approach their learning.*

repertórios de compreensão e estratégia social (PAJARES <sup>5</sup> apud SILVA, 2010, p. 25).

Silva (2010) ainda destaca que “[...] a escolha por um ou outro termo recai sobre o referencial teórico adotado nos trabalhos, uma vez que não parece haver diferenças conceituais dicotômicas entre eles” (SILVA, 2010, p. 27). Dessa forma, usaremos a sigla CEAL, indicada por Silva (2010), e adotaremos também o termo crenças, cuja definição sugerida por Barcelos (2001) satisfaz a presente pesquisa, além de ser o vocábulo favorecido no referencial teórico adotado.

### 2.2.2 Abordagens e métodos dentro dos estudos de crenças

Barcelos (2001) divide os estudos de crenças em três tipos de abordagens: normativa, metacognitiva e contextual. Investigando as crenças através da abordagem normativa, são aplicados apenas questionários fechados, que seguem o estilo de uma escala Likert – escala numérica de amplitude variável. Esses questionários podem possuir três alternativas – “concordo”, “neutro” e “discordo” – ou cinco alternativas – “concordo plenamente”, “concordo”, “neutro”, “discordo” e “discordo plenamente”. Esse tipo de abordagem costumava ser comum na época do surgimento das pesquisas abordando crenças, entretanto, estabelece apenas uma “relação de causa e efeito entre crença e ação” (BARCELOS, 2006, p. 18). Dentro dessa abordagem, as crenças são consideradas imutáveis dentro do sujeito e o contexto de ensino e aprendizagem é ignorado. Utilizando a abordagem metacognitiva, são realizadas entrevistas e questionários semi-abertos, bem como auto-relatos. O participante tem a oportunidade de refletir acerca de suas ações. Contudo, através dessa abordagem, a relação crença – ação não é enfatizada. A abordagem contextual, por sua vez, engloba também o estudo do contexto no qual

---

<sup>5</sup> PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p.307-332, 1992.

se dá o processo de ensino e aprendizagem da língua. Ademais, a relação entre ação e crença é o ponto principal da pesquisa.

Silva (2010) aponta outras abordagens de estudos de CEAL, como as que estudam as crenças sob “perspectivas discursivas (Kalaja, 2003), vygotkianas (Dufva, 2003) e bakhtinianas (Alanen, 2003)<sup>6</sup>” (SILVA, 2010, p. 33). Segundo ele,

Tais abordagens têm como referencial o homem como sujeito histórico e a linguagem como prática social, culturalmente constituída. Consequentemente, cria-se um estreito vínculo entre conceito de crenças e a perspectiva ideológica, inerente à linguagem e à educação. (SILVA, 2010, p. 33)

De acordo com os estudos de Barcelos e Kalaja (2003), as crenças são estabelecidas socialmente, sendo, portanto, situadas e passíveis de mudanças. Segundo essas autoras,

as crenças são dinâmicas, emergentes, socialmente construídas, situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais, contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa, não tão facilmente distintas do conhecimento (BARCELOS; KALAJA<sup>7</sup> apud BARCELOS, 2006, p. 18 - 20).

Essa dinamicidade citada acima está relacionada às influências do ambiente em que vivemos, sejam elas advindas de experiências de vida ou de pessoas próximas, além disso, “as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem

---

<sup>6</sup> ALANEN, R. A sociocultural approach to Young language learners' beliefs about language learning. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherland, p. 55-86, 2003.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherland, p. 131-152, 2003.

KALAJA, P. Research on students' beliefs about SALA within a discursive approach. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherland, p. 87-108, 2003.

<sup>7</sup> KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherland, 2003.

no contexto da interação e na relação com os grupos sociais” (BARCELOS, 2006, p. 19). Barcelos assevera ainda que as crenças “mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo, modificados por elas” (BARCELOS, 2006, p. 19).

Se as crenças são modificadas pelo contexto, também podem modificar esse contexto, tendo em vista que são capazes de influenciar as ações do indivíduo. Dessa forma, acontece uma transformação mútua. Devido ao caráter paradoxal e contraditório comentado por Barcelos (2006), essa transformação pode tanto ser positiva, auxiliando o aprendiz no seu aprendizado e o professor no ensino, ou negativa, surgindo como empecilho nesse processo. Sendo assim, torna-se importante levarmos em consideração o contexto no qual as crenças estão inseridas, para que possamos melhor compreendê-las.

Haja vista a complexidade da investigação de crenças, devido às suas diversas características, é necessário que estejamos atentos aos métodos de pesquisa plausíveis nessa área. De acordo com Barcelos (2006), via de regra “os métodos de investigação baseiam-se na análise da fala/escrita e das ações dos participantes” (BARCELOS, 2006, p. 20).

Um dos meios de investigação mais utilizado é o inventário de crenças. O uso isolado desse método não é considerado totalmente eficaz em pesquisas da área, pois não é possível identificar no que os participantes realmente acreditam e, sim, como foi a recepção das afirmativas no momento da pesquisa (DUFVA <sup>8</sup> apud BARCELOS, 2006, p. 21). Sendo assim, de acordo com essa perspectiva, torna-se necessário utilizar também outros métodos, além do questionário de questões fechadas.

Em resumo, a pesquisa de crenças avançou do uso de apenas um método, principalmente questionários fechados, para o uso de múltiplas fontes de coleta de registros, tais como entrevistas, observação de aulas, narrativas e histórias de vida, favorecendo assim a triangulação, tão necessária na

---

<sup>8</sup> DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.(Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherland, p. 131-152, 2003.

investigação do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas. (BARCELOS, 2006, p. 21-22)

Portanto, para que haja, no presente estudo, essa triangulação citada acima, vamos utilizar a abordagem contextual. Além do inventário de crenças, popularmente utilizado na investigação de CEAL, também acrescentamos perguntas abertas ao questionário, como complementação às perguntas fechadas, além de, principalmente, realizarmos observações de aulas e atuarmos como docentes na turma participante <sup>9</sup>.

Barcelos (2006), embasando-se em Rokeach (1968) <sup>10</sup>, acrescenta ainda que “devemos investigar o dizer, a intenção e a ação” (BARCELOS, 2006, p. 22). Para que a pesquisa tenha a característica interpretativa-qualitativa, a relação entre as ações e as crenças deve ser observada, ou seja, é importante que não façamos apenas o levantamento e a identificação das crenças, mas também a interpretação e análise dos dados.

Existem diversos fatores que podem ser observados e estudados isoladamente ou em conjunto. Entre eles, Barcelos (2006) cita a relação entre crenças e contexto, metáforas, reflexões, questões de identidade, bem como aspectos específicos, tempo de investigação e diferentes referências teóricas. Outra categoria citada pela linguista é a relação entre as crenças de docentes e discentes, que é um dos aspectos analisados nessa pesquisa, juntamente com o fator específico referente ao papel do professor de PFOL em sala de aula.

A linguista destaca, citando Woods (2003) <sup>11</sup>, que “a questão da relação entre crenças e ações é crucial para a pesquisa das crenças dos aprendizes [...] principalmente, das crenças e práticas dos professores” (BARCELOS, 2006, p. 25). Para compreender essa relação, há pelo menos três modos: a relação de causa-

---

<sup>9</sup> A metodologia e o perfil dos participantes serão explanados detalhadamente no próximo capítulo deste trabalho.

<sup>10</sup> ROKEACH, M. *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bas, 1968.

<sup>11</sup> WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. . In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 201-229, 2003.

efeito; a relação interativa e a relação hermenêutica. A primeira daria ênfase à influência que as crenças exercem sobre as ações; a segunda considera a influência como uma via de mão dupla, onde “crenças e ações se influenciam mutuamente” (BARCELOS, 2006, p. 25) e a terceira avalia essa relação como “uma relação complexa entre as crenças de professores e suas ações”. (RICHARDSON<sup>12</sup> apud BARCELOS, 2006, p. 25). Para Barcelos (2003), “crenças têm impacto nas ações e as ações por sua vez afetam as crenças. Não é uma relação de causa e efeito. É uma relação em que a compreensão dos limites contextuais ajuda na compreensão das crenças” (BARCELOS<sup>13</sup> apud BARCELOS, 2006, p. 26).

Pode haver ainda dissonâncias entre crenças e ações. Algumas vezes as crenças transformam-se através de experiências e reflexões, porém, essa mudança não ocorre no nível do comportamento. O que corrobora a necessidade de atentar às ações, para verificar se existe conflito entre o dizer e o fazer.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Serão apresentadas neste capítulo as características do curso de PFOL, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no qual foi realizada a pesquisa relatada neste trabalho. Também mostraremos os perfis das professoras que atuaram na turma em questão e os perfis dos alunos participantes da atual pesquisa, bem como o contexto em que estavam inseridos no momento. A partir de então, detalharemos a abordagem metodológica adotada e o percurso da investigação.

---

<sup>12</sup> RICHARDSON, V. The Role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: J. Sikula (Org.), *Handbook of Research on Teacher Education* (2ª ed.). new york: Macmillan, p. 102-119, 1996.

<sup>13</sup> BARCELOS, A. M. F. Researching beliefs about SLA: A critical view. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) *Beliefs about SLA: New research approaches*. Dordrecht: Kluwer, p. 7-33, 2003.

### 3.1 SITUANDO O CENÁRIO DA INVESTIGAÇÃO

#### 3.1.1 O PFOL na UTFPR e as especificidades do curso

A coleta de dados foi feita no curso de PFOL, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), na cidade de Curitiba. Portanto, a investigação e coleta de dados foram realizadas com foco no processo de ensino e aprendizagem de PFOL em ambiente de imersão. A instituição geralmente oferece cursos regulares, com turmas direcionadas a diversas nacionalidades, tendo duração de 60 horas por semestre. Porém, também são realizados cursos intensivos quando há uma demanda específica, que é o caso do curso no qual foi feito o estudo.

Optamos por essa instituição, porque temos acompanhado e auxiliado no encaminhamento das aulas dos cursos regulares de PFOL da UTFPR desde o início do primeiro semestre de 2012. Também participamos do Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GEPFOL) desde o final do ano de 2011. Através dessas experiências, percebemos o amplo campo de estudos que se abre no que tange ao PFOL, bem como a necessidade de voltar o olhar a esse campo. As observações aconteceram de forma participativa e acompanhamos a maioria das aulas realizadas, além de termos ministrado cerca de 50% delas, em conjunto com outra docente.

O curso de PFOL no qual a investigação ocorreu foi pensado especificamente para uma turma de americanos oriundos do estado do Texas. Esse curso iniciou-se em meados de junho e foi concluído em meados de julho. Teve duração de 30 horas – aulas de três horas por dia – devido ao tempo de estadia do grupo no Brasil e aos compromissos que possuíam em outras áreas da Universidade Tecnológica do Paraná. O livro didático adotado foi o “Viva! Língua Portuguesa para Estrangeiros”<sup>14</sup>. Também levávamos materiais extras para complementar as atividades encontradas no livro. A língua de contato era a língua inglesa, entretanto, utilizávamos a língua

---

<sup>14</sup> Romanichen, C. **Viva! Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Curitiba: Positivo, 2010.

portuguesa o máximo possível. (BECKER; ANDRADE; BREDAS; SILVA; VILELA, 2012, p. 1-3)

### 3.1.2 Perfil dos docentes

Havia quatro professoras, com idades entre 22 e 29 anos. Todas eram graduandas do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da UTFPR. Possuíam entre seis meses e três anos de experiência no ensino de PFOL, dentro da própria universidade. No momento da experiência docente, duas delas encontravam-se no último período da graduação e as outras duas, no penúltimo período. As aulas eram ministradas por duas duplas de professoras – sendo uma das docentes a autora do presente trabalho – que se revezavam em escalas. A equipe era coordenada por uma professora do DALEM, a qual também orientou essa pesquisa.

Tendo em vista que as aulas eram voltadas às necessidades dos alunos e para que houvesse progressão no conteúdo, as duplas faziam um relatório de cada aula, onde constavam os conteúdos trabalhados, as dificuldades encontradas pela turma e outras informações que fossem consideradas relevantes. A realização desses relatórios diários possibilitava a plena comunicação e informação sobre o andamento das aulas e, dessa forma, a outra dupla poderia situar-se e planejar as próximas aulas visando a continuidade e desenvolvimento dos conteúdos trabalhados <sup>15</sup>. Algumas vezes também fazíamos observações das aulas, mesmo que não as estivéssemos ministrando.

---

<sup>15</sup> Os relatórios se encontram no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM).

### 3.1.3 Perfil dos discentes

Os participantes da pesquisa totalizavam sete adultos, estudantes de PFOL – nível básico, com idade entre 23 e 55 anos. Todos eles eram oriundos da Texas A&M University, localizada na cidade de San Antonio, no estado do Texas, nos Estados Unidos da América. Embora viessem do mesmo estado, residiam em cidades diversas.

O grupo era relativamente homogêneo. Ao responderem ao questionário de perfil (APENDICE A)

[...] três pessoas declararam terem a língua espanhola como língua materna, e uma quarta declarou “quase espanhol”, pois havia vivido no México por três anos quando criança. Os demais declaram que a língua materna era o inglês. Em relação a conhecimento de outras línguas, além de inglês e espanhol (todos falavam inglês), apenas uma pessoa declarou não ter conhecimento nenhum de espanhol, duas pessoas tinham pouco conhecimento de espanhol e uma pessoa declarou que além de espanhol e inglês conhecia o romeno. (BECKER; ANDRADE; BRENDA; SILVA; VILELA, 2012, p. 3)

De acordo com as respostas obtidas através dos questionários, eles não haviam participado de aulas de língua portuguesa anteriormente, exceto um informante que afirmou ter estudado português por três horas através de um software. Também nenhum deles havia residido em país de língua portuguesa. No momento em que responderam ao inventário de crenças, estavam em ambiente de imersão há aproximadamente um mês.

## 3.2 A METODOLOGIA

A presente pesquisa foi de natureza exploratória, feita por meio da análise e comparação entre CEAL dos professores e dos alunos, levando em consideração a vivência entre ambos os grupos, no decorrer do curso de PFOL, no qual estavam inseridos os participantes. O estudo aborda o ensino e aprendizagem de PFOL em contexto de imersão, investigando, mais especificamente, crenças acerca do papel do professor de PFOL em sala de aula.

O encaminhamento desse projeto se deu através de uma sequência de procedimentos metodológicos. Inicialmente, fizemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, visando à verificação de conceitos de crenças pela LA e de procedimentos a serem adotados para a investigação de crenças, que serviram de embasamento teórico desse estudo. Em seguida, investigamos pesquisas já existentes que se assemelhem a esta, ou seja, voltados ao estudo das crenças de docentes e discentes acerca do processo de ensino e aprendizagem de PFOL.

Na sequência, realizamos uma pesquisa de base sobre CEAL, isto é, sobre as ideias, opiniões e pressupostos presentes no decorrer do processo de aquisição da linguagem. Para tanto, adaptamos de Richards e Lockart (2008, p. 29-77) um inventário de crenças utilizando uma escala de Likert<sup>16</sup> de um a cinco, conforme o explicado na seção 2.2.2, a ser respondido pelos discentes (APÊNDICE B). Outro inventário de igual formato foi respondido pelos três demais docentes do curso (APÊNDICE C).

Como explanamos no capítulo anterior, a utilização isolada do inventário de crenças possui algumas restrições. Então, para que a investigação das crenças não ficasse limitada às questões fechadas, complementamos o questionário com questões abertas, nas quais os discentes pudessem expressar suas ideias com suas próprias palavras. Concomitantemente a isso, atuamos como docentes na turma em questão, bem como fizemos diversas observações de aulas que, segundo Barcelos (2001) é um importante procedimento quando se trata de um estudo de base interpretativo-qualitativo, não só para a confirmação das crenças encontradas pela aplicação dos questionários, como também para a constatação de novas crenças. Em seguida, fizemos a interpretação e comparação dos resultados, tendo em vista que, este trabalho não é apenas quantitativo, mas sim, uma pesquisa qualitativa envolvendo as opiniões dos participantes no campo de ensino e aprendizagem de PFOL.

Tanto o inventário de crenças quanto o questionário, no caso dos docentes e discentes, foram respondidos ao término do curso. Além disso, cada participante da

---

<sup>16</sup> *Likert scale.* (BARCELOS, 2000, p.45)

pesquisa assinou um termo de consentimento de participação nesta pesquisa, que pode ser lido no final do formulário por cada um preenchido (APÊNDICES B E C).

### 3. 3 ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos com os questionários, observações e atuação docente foram selecionados e tabulados. Dentre 58 questões fechadas – feitas originalmente em língua inglesa – seis foram selecionadas para a análise, devido ao foco específico do trabalho<sup>17</sup>.

1. Um bom professor é aquele que tem uma relação amigável com seus alunos<sup>18</sup>
2. O professor tem que motivar o aluno<sup>19</sup>
3. O professor de língua estrangeira precisa conhecer outras culturas<sup>20</sup>
4. O professor deve se dinâmico, flexível e ter senso de humor<sup>21</sup>
5. O professor deve fazer com que o aluno se sinta confortável para se comunicar, sem ter medo de cometer erros<sup>22</sup>
6. O professor é responsável pelo aprendizado do aluno<sup>23</sup>

Quanto às questões abertas, foram consideradas as respostas que de alguma forma demonstravam as crenças acerca do aspecto pesquisado. Fizemos, então, a verificação das respostas, tendo como procedimento básico a análise dos resultados através da interpretação e do diálogo com os teóricos da LA e, então, a comparação entre as respostas dos docentes em relação às respostas dos discentes, investigando as convergências e divergências entre os grupos em relação ao papel do professor de PFOL.

---

<sup>17</sup> Outras questões abordadas no questionário poderão ser utilizadas para pesquisas posteriores.

<sup>18</sup> *A good teacher is the one who has a friendly relationship with his or her students.*

<sup>19</sup> *The teacher has to motivate the student.*

<sup>20</sup> *The foreign language teacher needs to know other cultures.*

<sup>21</sup> *The teacher should be dynamic, flexible and have a sense of humor.*

<sup>22</sup> *The teacher should make students feel comfortable to communicate with no fear of making mistakes.*

<sup>23</sup> *The teacher is responsible for the student's learning.*

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo, os dados coletados através do questionário aplicado serão exibidos e analisados, bem como algumas respostas às questões abertas, que forem relevantes ao estudo das crenças no que se refere ao papel do professor de PFOL em sala de aula. Também faremos nossos apontamentos com base nas observações das aulas e na experiência docente na turma participante. Por fim, vamos entretecer as informações encontradas, para, assim, expor os resultados obtidos.

### 4.1 PERCEPÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE PFOL

#### 4.1.1 Dados encontrados e reflexões

Os informantes totalizam sete discentes e três docentes. Lembramos que a autora deste trabalho não participou da pesquisa respondendo aos questionários, tendo participado ativamente, contudo, como docente e observadora, atentando para as experiências vividas em sala de aula que permitiam perceber a influência da figura do professor e de suas atitudes no andamento das aulas.

A seguir, apresentamos as respostas às questões fechadas, selecionadas previamente, bem como as respostas abertas que foram consideradas importantes para a análise em questão. Nas tabelas que mostram os resultados dos inventários, encontramos, inicialmente, a questão entregue aos informantes. Em seguida, temos, em três colunas distintas, as alternativas: “D” correspondendo às respostas “discordo plenamente” e “discordo”; “N” correspondendo a “neutro” e “C” correspondendo a “concordo” e “concordo plenamente”. Para cada uma dessas colunas, primeiramente apresentamos o número de informantes que elegeram a alternativa em questão e, logo após, o percentual dessas respostas, considerando o total de sete discentes e três docentes. Já ao expor respostas abertas, cada informante será representado por um número. A resposta será apresentada como citação, seguida do número do informante que forneceu a resposta como, por exemplo, A1 referir-se-á ao aluno um

e, assim, sucessivamente. O mesmo será feito com as respostas abertas dos docentes, ou seja, para indicar a professora de número um, será usado P1.

Dentre as questões realizadas, um fator que buscamos investigar é a relação pessoal entre professor e aluno e como isso influencia o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. Ao questionarmos os informantes acerca desse aspecto, percebemos que a totalidade deles concorda que “um bom professor é aquele que tem uma relação amigável com seus alunos”, como vemos na Tabela 1:

**Tabela 1 – Relação entre professor e aluno**

<b>Um bom professor é aquele que tem uma relação amigável com seus alunos</b>			
	D	N	C
Discentes (7)			7 / 100%
Docentes (3)			3 / 100%

Corroborando com os resultados mostrados na Tabela 1, ao perguntarmos aos estudantes sobre que outros aspectos poderiam afetar o aprendizado e a motivação dos alunos, obtivemos a resposta aberta: “A participação entre professor e aluno” (A3) <sup>24</sup>. Entendemos que o informante quis referir-se à interação entre docente e discente em sala de aula. Outra resposta encontrada foi que em uma boa aula de português deve haver “interação entre alunos e professor e uma atmosfera relaxante, assim, os alunos não ficam intimidados” (A6) <sup>25</sup>. A mesma importância dada a essa interação, vemos em resposta aberta concedida por um docente:

O uso da língua contextualizado e a interação em sala de aula torna [sic] o aprendizado da língua portuguesa mais produtivo. Fazer com que a sala de aula seja um ambiente receptivo em que o aluno se sinta seguro em interagir com o grupo é algo fundamental para uma boa aula de português. Além disso, a sala de aula deve ser um lugar de reflexão e que possibilite o desenvolvimento do pensamento crítico acerca de si mesmo e acerca dos componentes que circundam a língua alvo. (P2)

<sup>24</sup> *The participation between teacher and student.*

<sup>25</sup> *Interaction between students and teacher. Relaxed atmosphere so the student is not intimidated.*

Através da experiência em sala de aula, percebemos que essa “relação amigável” é essencial para que o andamento da aula seja satisfatório, pois os alunos respondem melhor às atividades propostas, bem como com mais entusiasmo e interesse.

Outro aspecto analisado foi o papel do professor como agente motivador do aprendizado em sala de aula. Vemos na Tabela 2 as respostas fechadas dos professores e alunos sobre o dever ou não do professor de motivar o aluno:

**Tabela 2 – Professor como agente motivador**

<b>O professor tem que motivar o aluno</b>			
	D	N	C
Discentes (7)		1/ 14,2%	6/ 85,8%
Docentes (3)			3 / 100%

Todos os docentes concordaram com a afirmativa, assim como a maioria dos discentes, sendo que apenas um se manteve neutro. Percebemos também que em respostas abertas alguns informantes confirmam acreditar que uma das funções que o professor possui é a de motivador no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

“Primeiramente, o professor precisa conhecer o grupo de alunos com o qual vai trabalhar. De tal forma, pode-se ter acesso às necessidades que os aprendizes apresentam e assim, adequar-se para que o atendimento seja realizado. Outra postura que pode ser adotada gira em torno da motivação. Faz-se interessante que o professor procure motivar os alunos por meio de práticas diferenciadas que aproximem os alunos de seus objetivos de aprendizagem.” (P1)

Ao serem questionados acerca da contribuição do professor para o aprendizado obtivemos respostas como, por exemplo, “mostrando proficiência na língua, motivando os alunos de acordo com as necessidades que apresentam” (A2)

<sup>26</sup> ou ainda “com mais repetição” (A4) <sup>27</sup>, que confirmam a crença no papel do professor como agente motivador.

Em alguns casos, as crenças aparecem de forma menos explícita. Vemos na resposta a seguir que essa crença aparece novamente, porém, dessa vez, nas entrelinhas:

Só o fato de o aluno estar no território em que a sua língua alvo é falada como língua materna, já é um grande passo para o aprendizado. Acredito também que o professor possa aproveitar esse contexto de imersão para complementar a sua didática, como levar os alunos para assistir a filmes brasileiros e, seguido disso, elaborar clubes de discussão para incentivá-los a dialogar e exercitar a pronúncia, e também realizar eventos culturais em que as variedades linguísticas faladas no Brasil possam ser identificadas.  
(P3)

A cultura também é um aspecto que permeia o ensino e aprendizagem de línguas. Quando questionados acerca do conhecimento cultural do professor, os participantes responderam:

**Tabela 3 – O professor e os aspectos culturais**

<b>O professor de língua estrangeira precisa conhecer outras culturas</b>			
	D	N	C
Discentes (7)		1/ 14,2%	6/ 85,8%
Docentes (3)			3 / 100%

O resultado percentual foi igual ao da pergunta anterior, que dizia respeito ao papel motivador do professor, ou seja, a maioria dos alunos e a totalidade dos professores acreditam que o professor de línguas deve conhecer diferentes culturas. Uma resposta aberta concedida por uma das professoras aponta para a troca de experiências e conhecimentos culturais:

<sup>26</sup> *Showing proficiency in the language, motivating students according to their needs.*

<sup>27</sup> *More repetition.*

Acredito que uma boa relação entre aluno e professor propicia um ambiente favorável para a aprendizagem de uma nova língua. O uso máximo de Português em sala e atividades contextualizadas também auxiliam um processo mais efetivo, pois viabilizam que o aluno vivencie diferentes situações discursivas e possa de fato observar e interagir com a língua “viva”. Inserir tópicos culturais sobre o país em que estão inseridos e sensibilizar os alunos para a percepção de que língua e cultura são indissociáveis pode aproximar mais o aprendiz do processo de aprendizagem e motivá-lo a entrar em contato com a língua e comunidade falante. Promover a troca de experiências e informações entre as culturas dos alunos e a cultura brasileira também pode despertar reflexões sobre si e sobre o outro, o que também se faz essencial e se torna uma prática interessante para todos os envolvidos. (P1).

No decorrer das aulas, percebemos que havia grande interesse tanto por parte dos alunos, em conhecer a cultura brasileira, quanto das professoras, em conhecer a cultura norte-americana. Diferenças culturais muitas vezes surgiam de formas inusitadas em sala de aula. Um exemplo disso foi quando uma das docentes, buscando mostrar o que seria um guarda-chuva, abriu o objeto dentro da sala. Alguns alunos rapidamente explicaram à professora que na cultura americana acredita-se que esse ato traria mau presságio com relação à mãe da pessoa. Diferente do que se pensa no Brasil, onde a superstição existe, porém, com outra significação.

Outros eventos demonstraram o interesse dos informantes por diferentes culturas – tanto de docentes, quanto de discentes. Houve, por exemplo, uma palestra realizada por outras duas professoras do DALEM apresentando um panorama histórico e cultural do Brasil, na qual os alunos se mostraram fortemente interessados e, posteriormente, teceram comentários orais acerca do quanto essa palestra tinha sido esclarecedora. Além disso, as quatro docentes do curso propuseram que, no último dia de aula, os alunos fizessem uma pequena apresentação sobre algum aspecto dos Estados Unidos que gostariam de compartilhar com os demais, utilizando a língua portuguesa. Os alunos, em sua maioria, mostraram-se dedicados, fazendo suas apresentações de forma bastante animada.

Acerca da postura do professor e de sua prática pedagógica em sala de aula, os dados obtidos nas questões fechadas encontram-se na Tabela 4.

Tabela 4 – Algumas características necessárias ao professor

O professor deve se dinâmico, flexível e ter senso de humor			
	D	N	C
Discentes (7)		2/ 28,5%	5/ 71,5%
Docentes (3)			3 / 100%

Novamente não houve discordância quanto à afirmativa da questão fechada, apesar de dois discentes terem se declarados neutros quanto a ela. Nas questões abertas, extraímos alguns apontamentos, tanto por parte dos alunos, ao nos deparamos com a afirmação “a aula deve ser engraçada” (A6)<sup>28</sup>, demonstrando, indiretamente, que o professor deve ter senso de humor ao conduzir a aula; quanto por parte dos professores, no que diz respeito à dinamicidade da aula, na resposta:

O fato de o aluno ter um objetivo para com a língua que quer dominar, já é um incentivador do processo de aprendizagem. Outro aspecto é um ambiente dinâmico e que busca estudar a língua dentro do contexto de fala, e não isolada da realidade. [...] Um conjunto de fatores (fazem uma boa aula de português) como o bom domínio didático por parte do professor, boa base teórica, dinamismo em sala, além da contribuição do educando para que as aulas e o aprendizado fluam. (P3)

Devido ao fato de ser um curso intensivo e da necessidade dos alunos de aprender a língua portuguesa para poderem se comunicar no país sem grandes dificuldades, as aulas eram geralmente dinâmicas, voltadas à comunicação, ou seja, a linguagem em uso.

Com base nas atividades aplicadas em sala ao longo da experiência com o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, acredito que as aulas que mais despertaram o interesse dos alunos focaram atividades com músicas, jogos e práticas interativas. Normalmente, atividades em que os aprendizes teatralizam uma situação cotidiana (ex: fazer o pedido de uma comida em restaurantes, pedir informações, etc.) apresentam resultados mais satisfatórios, pois são situações que os alunos vivenciam com maior frequência. (P1)

---

<sup>28</sup> *It has to be fun.*

Outro docente que fez apontamentos a respeito das atividades dinâmicas e voltadas ao uso real da língua ponderou que

As atividades que simulam situações de uso real da língua, como teatros ou mesmo jogos, são as que mais os alunos se interessam [sic] e também são as que mais contribuem para o aprendizado do aluno, pois quando o aluno se identifica com a atividade, essa se torna um fator motivador para o aprendizado da língua. (P2)

Uma questão bastante complexa no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas é a tolerância aos erros, comuns nesse processo. Vamos nos ater aqui às crenças encontradas e a relação destas com as ações e com a conjuntura do curso. Quanto a esse aspecto, vemos que todos os informantes afirmam que o professor deve fazer com que o aluno se sinta confortável para se comunicar, sem ter medo de cometer erros, com exceção de um, que discordou.

**Tabela 5 – Tolerância aos erros**

<b>O professor deve fazer com que o aluno se sinta confortável para se comunicar, sem ter medo de cometer erros</b>			
	D	N	C
Discentes (7)	1/ 14,2%		6/ 85,8%
Docentes (3)			3 / 100%

Dentre os comentários escritos dos alunos acerca da contribuição do professor no aprendizado, estão: “encorajar os alunos a falar durante as aulas” (A6)<sup>29</sup> e “ter paciência com os alunos” (A7)<sup>30</sup>. As respostas abertas dos docentes sugerem que os professores devem portar-se frente aos erros de acordo com os perfis dos alunos:

Corrigir erros no processo de aprendizagem possui dois lados distintos e que podem desencadear reações contrárias ao esperado. Faz-se necessário apontar os erros mais urgentes e que de fato impossibilitem a

<sup>29</sup> *Encourage students to speak during class.*

<sup>30</sup> *Having patience with the students.*

realização de uma boa comunicação. No entanto, dependendo do perfil do aluno-aprendiz, a frequência da correção pode inibir e desmotivar o estudante, prejudicando o processo de aprendizagem. Acredito que tais correções podem ser realizadas sem que ocorra a interrupção da fala do aluno e, também, que apontamentos de erros mais relevantes devem ser priorizados em relação a erros mais leves, evitando que uma reação negativa seja desperta no aluno. (P1)

Ou ainda,

A questão de correção de sempre corrigir [sic] os erros dos alunos, eu não concordo e nem discordo. Acredito que depende da situação. Alguns erros precisam ser corrigidos, mas não todos, pois isso, dependendo do aluno, pode interferir no processo de aprendizado. Alguns alunos se sentem intimidados de serem sempre corrigidos e isso faz com que deixem de participar das atividades com receio de cometer erros. Por outro lado, há alunos que aprendem e gostam de serem corrigidos sempre. Por isso, acredito que a correção de erros depende muito do aluno e da situação. (P2)

De acordo com Costa, D’Andrea e Santana (2009), “o erro tem um papel importante no processo de aprendizagem. Essa fase de transição entre a LM e a língua alvo, chamada de interlíngua, permite a intervenção do professor como facilitador do processo” (COSTA; D’ANDREA; SANTANA, 2009, p. 85). Tendo em vista esse papel de facilitador do aprendizado, o professor deve proporcionar “oportunidades para que uma aprendizagem significativa ocorra, levando em consideração as metas e as necessidades dos aprendizes em um determinado contexto e situação” (MORITA, 2002, p. 90), mas, para isso, os estudantes precisam sentir “que o professor não está lá simplesmente para julgá-los, avaliá-los ou, muito menos, dar-lhes notas” (MORITA, 2002, p. 90).

Morita (2002) acrescenta ainda que

O professor deve estar sempre atento para saber que erros devem/deveriam ser evitados/corrigidos [...] e em que momento sua interferência é salutar para que o filtro afetivo dos aprendizes se configure adequadamente, e os erros sejam vistos como parte da interlíngua e não travanquem o curso normal da aquisição da língua (MORITA, 2002, p. 88)

Durante as aulas, pudemos perceber que, à medida que a turma ficava mais à vontade, se expressava com menos timidez e com menos medo de errar,

perguntando às docentes a forma correta de falar e pedindo, com frequência, que repetissem as palavras ou frases para melhorar sua pronúncia do PB.

Acerca da responsabilidade pelo aprendizado, os informantes escolheram alternativas variadas. A maioria dos docentes optou pela neutralidade, enquanto a maioria dos discentes respondeu afirmativamente, como vemos na Tabela 6.

**Tabela 6: Responsabilidade sobre o aprendizado**

<b>O professor é responsável pelo aprendizado do aluno</b>			
	D	N	C
Discentes (7)	2 / 28,5%	2 / 28,5%	3 / 42,8%
Docentes (3)	1 / 33,3%	2 / 66,6%	

Ao responder o que faz uma boa aula de português, entre as enumerações de um dos discentes, encontramos “ter bons professores” (A5)<sup>31</sup>; “o professor deve nos forçar a falar em português” (A5)<sup>32</sup> e ainda “[...] eles (os professores) devem ir devagar quando nós (alunos) não entendemos alguma coisa” (A5)<sup>33</sup>. Outro discente forneceu a seguinte resposta:

Eu acredito que quando o professor gosta do que faz e se prepara profissionalmente, isso engrandece o ensino. Eu também penso que os alunos irão sempre lembrar como seus professores fizeram eles se sentirem e a qualidade do aprendizado (A2)<sup>34</sup>.

Além disso, outro acrescenta que “o professor é um facilitador e deve fornecer os materiais, orientação e ambiente de aprendizagem adequados. O professor irá

<sup>31</sup> *Having good teachers.*

<sup>32</sup> *Force us to speak in Portuguese.*

<sup>33</sup> *They should slow down when we don't get something.*

<sup>34</sup> *I believe that when a teacher enjoys what they do and prepare themselves professionally this will enhance their teaching. I also think that students will always remember how their teachers made them feel and the quality of their learning.*

mostrar qual o comportamento correto e utilizar a positiva motivação extrínseca <sup>35</sup> (A1).

Barcelos (2006), ao tratar das influências mútuas entre crenças, contexto e ações, salienta que quando o professor acredita ser um facilitador do aprendizado e adota essa postura em sua prática pedagógica “dadas as condições necessárias, ele poderá tentar exercer esse papel, [...] formulando atividades onde os alunos possam exercer maior controle, criando um ambiente favorável de aprendizagem onde sua interferência seja mínima” (BARCELOS, 2006, p. 25).

Nas respostas escritas pelas docentes, uma delas salientou, indiretamente, a responsabilidade do professor não por todo o aprendizado, mas em identificar o público discente, bem como as suas necessidades e, a partir disso, escolher a prática pedagógica mais adequada, que atenda à especificidade do grupo de alunos:

[...] é importante o professor conhecer o seu público e suas respectivas necessidades para então desenvolver uma prática de ensino eficaz para cada grupo. Não há uma regra a ser seguida. Cada grupo apresenta uma necessidade e o professor precisa moldar suas ações conforme tais necessidades. (P2)

Outra docente ponderou acerca da responsabilidade tanto do professor, quanto do aluno pelo sucesso no processo de aquisição de PFOL, ao dizer: “acredito que ambos, professor e alunos, são responsáveis pela motivação, encaminhamento e verificação de aprendizagem, no entanto, o aluno também deve ser ativo para que a realização de tal processo ocorra com sucesso” (P1).

Almeida Filho (2009), ao tecer considerações sobre abordagens e métodos que orientam as ações do professor de línguas, lista, através do Quadro 1, diversos papéis e atitudes que podem ser adotadas pelo docente no processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>35</sup> *The teacher is a facilitator and should provide the right materials, guidance, and learning environment. The teacher will model correct behaviours and use positive extrinsic motivation.*

Mediador/Moderador	P	(Co) participante	A
Informador	P	Questionador	P
Orientador	P	Testador/Verificador	P
Observador	P	Selecionador	P
Sistematizador básico	P	Formador	P
Renovador	A	Propiciador	P
Negociador	P	Analista crítico da própria prática	P
Grande autoridade	P	Usufruidor crítico de pesquisas	P
Garantidor de segurança	P	Estimulador/animador/instigador	P
Integrador de grupos	P	Avaliador	P
Pressionador	P	Crítico da própria prática	A
Ilustrador Cultural	P	Cúmplice	A
Direcionador	P	Compreendedor/Compreensível	A
Co-responsável	A	Re-lembrador de gramática	P
Treinador Linguístico	P	Psicólogo	A
Facilitador	P		

**Quadro 1 – Papéis do Professor (P) e Atitudes do Professor (A)**

**Fonte: Almeida Filho (2009).**

Segundo Almeida Filho (2009), ao assumir determinado papel e atitude, o profissional também opta por uma postura predominantemente comunicativista ou formalista. Vale salientar que, em linhas gerais, dentro abordagem comunicativa, a língua é considerada como situada em um contexto, voltada à comunicação e que a competência comunicativa é a capacidade do aluno de “operar em situações de uso real da língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20). Assim, o papel do professor, condizendo com a abordagem comunicativa, seria de

Facilitador, mediador, aprendente, investigador, orientador, observador, conselheiro, diretor de cena, criador de oportunidades, dependendo do contexto em que cada papel é solicitado (GONDIM, 2008, p. 28).

Como pudemos compreender, a partir da análise das CEAL apresentadas e comentadas neste trabalho, o professor é um facilitador do aprendizado. Dessa forma, as atividades propostas à turma não devem ser centralizadas no professor, mas no aluno. Sua função seria facilitar o processo de aprendizagem, promovendo

atividades que possibilitem situações de uso real e social da língua, visando a comunicação e a construção de sentidos.

## **5 CONCLUSÃO**

Através desse trabalho, buscamos investigar as crenças tanto de professores quanto de alunos no que diz respeito ao papel do professor de PFOL, bem como comparar as informações encontradas e interpretá-las com base nos teóricos da LA. Conseguimos compreender, através dessa experiência a importância da figura do professor e de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Notamos que todos os informantes acreditam que um bom professor é aquele que tem uma relação amigável com seus alunos. Através das observações em sala, foi corroborada a informação de que uma boa interação entre docente e discente é fundamental para o bom andamento da aula, já que, dessa forma, os alunos demonstram maior interesse às atividades e um aprendizado mais eficaz.

Outro aspecto analisado foi a crença de que o professor deve motivar o aluno. Com exceção de um discente, que se manteve neutro, todos os informantes concordaram com a afirmativa. Além disso, em questões discursivas, surgiram comentários acerca dessa motivação, confirmando a CEAL encontrada. Na prática, também se chegou a mesma conclusão, pois as docentes atuavam como motivadoras e facilitadoras do aprendizado.

O conhecimento do professor acerca de outras culturas também foi considerado necessário. Esse fator ficou visível no decorrer nas aulas, pois frequentemente havia trocas de informações culturais, enriquecendo, dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem. Essa troca de informações e essa convivência de diferentes culturas é imprescindível no ensino e aprendizagem de línguas, não apenas porque língua e cultura estão intrinsecamente ligadas, mas também para que, através do conhecimento da cultura do outro, possamos refletir sobre nossa própria, incentivando a tolerância às eventuais diferenças.

Ao questionarmos se o professor deve se dinâmico, flexível e ter senso de humor, apenas dois alunos se mantiveram neutros, sendo que o restante concordou com a afirmativa. Encontramos também diversas respostas discursivas que apontam

positivamente para essas características. Além disso, a experiência vivida em sala de aula corrobora com essa informação, pois essa dinamicidade possibilita que o aluno participe ativamente do processo de ensino e aprendizagem, utilizando a língua em situações reais de uso e tornando esse processo comunicativo.

A maioria dos participantes, com exceção de um discente, acredita que o professor deve fazer com que o aluno se sinta confortável para se comunicar, sem ter medo de cometer erros. Houve destaque, por parte dos alunos, que o professor deve incentivar a fala e ter paciência. As professoras informantes ponderaram que o docente deve estar atento para a situação em que o erro ocorre, para verificar se a correção faz-se necessária naquele momento. Tanto nos dados obtidos, quanto nas observações em sala de aula, docentes e discentes demonstraram aceitar os erros como algo natural e parte do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Como vimos, as crenças dos professores e dos alunos convergem na maioria das questões, porém, há dissonância entre as crenças dos docentes e de alguns discentes quando se trata da responsabilidade do professor quanto ao aprendizado do aluno. Os alunos se mostraram bem divididos quanto a esse aspecto, mas nas respostas abertas, percebemos que realmente alguns deles acreditam que o professor deve exercer o papel de responsável pelo aprendizado. Entretanto, nenhuma docente respondeu afirmativamente quanto a essa questão e, nas respostas discursivas, demonstraram considerar o professor não como único responsável pelo aprendizado, mas como facilitador do processo.

As CEAL observadas nessa pesquisa – tanto de discentes, quanto de docentes – vão de encontro ao que defende Almeida Filho (1993) quanto à influência de fatores sociais e culturais no processo de ensino e aprendizagem da língua alvo. O mesmo ocorre quanto à necessidade de uma boa relação entre professor e aluno. Segundo o autor, faz-se necessária uma interação entre docente e discente, na qual o aprendiz de uma língua-alvo, nesse caso, a língua portuguesa, não deve adotar uma postura de apenas receptor de conhecimento, mas deve assumir um papel participativo e colaborador no processo de aquisição da língua, e conseqüentemente, construir o seu próprio conhecimento. Percebemos que é exatamente essa postura que os docentes informantes acreditam ser necessária em uma sala de aula de PFOL.

Algumas limitações estão presentes neste trabalho e podem ser encaradas como tópicos para novas pesquisas. Uma delas refere-se ao número de informantes reduzido e a ênfase em um único aspecto: o papel do professor. Porém, optamos por direcionar o nosso foco nesse ponto característico, devido à especificidade desse trabalho, havendo possibilidade de continuidade em estudos posteriores, que possuam uma maior abrangência. Sendo assim, os objetivos propostos parecem ter sido alcançados, dentro das limitações deste trabalho.

A realização dessa pesquisa traz à tona a necessidade de estudos aprofundados com relação ao processo de ensino e aprendizagem de PFOL em ambiente de imersão. Além disso, almejamos que esse estudo tenha aberto possibilidades de questionamentos – tanto por parte do pesquisador quanto por parte dos informantes – acerca das crenças dos professores e alunos de PFOL, proporcionando uma reflexão crítica quanto às posturas de ambos adotadas em sala de aula. Também pretendemos ter contribuído para o enriquecimento de pesquisas da LA, especialmente no que tange ao ensino de PFOL, ampliando a discussão sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

\_\_\_\_\_. LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de português pra estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 1997.

\_\_\_\_\_. e CUNHA, M.J.C. (Orgs.). **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2007.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: a Deweyan approach**. Tese (Doutorado em ensino de inglês como segunda língua). College of Education, The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, 2001, p. 71-92.

\_\_\_\_\_. KALAJA, P. (Orgs) **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003.

\_\_\_\_\_. Cognition de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F. e VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

BECKER, M. R.; ANDRADE, J. A. V.; BREDÁ, S. T.; SILVA, G. S.; VILELA, C.P.L.S. Uma experiência de ensino/aprendizagem de português para falantes de inglês da Universidade do Texas. In: **ANAIS DO 2º SEMINÁRIO DE EXTENSÃO E INICIAÇÃO DA UTFPR – SEI**. Curitiba: UTFPR, 2012. p. 1–6.

BERWIG, Carla Anete. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros**. 2004. 159 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

COSTA, M. J. I.; D'ANDREA, A. G. M. O.; SANTANA, I. As Quatro Paredes de uma sala de aula: experiência como professoras de PFOL. In: FURTOSO, Viviane Bagio. **Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições**. Londrina: EDUEL, 2009. p.65-89.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. J.C.P. de ALMEIDA FILHO e CUNHA, M.J.C. (Orgs.). **Projetos iniciais**

**em português para falantes de outras línguas.** Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 13- 31.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONDIM, M. L. S. F. **Um novo olhar sobre a compreensão oral : os mecanismos subjacentes ao ensino da compreensão oral segundo o enfoque da abordagem comunicativa.** 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília , 2008.

HORWITZ, E.K. The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. **Modern Language Journal**, v. 72, n. 3, 1988, 283–294.

MORITA, M. K. Diários dialogados e diálogos a distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002, p. 83-92.

RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms.** 16. ed. New York: Cambridge University Press, 2008.

ROMANICHEN, C. **Viva! Língua Portuguesa para Estrangeiros.** Curitiba: Positivo, 2010.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change.** San Francisco: Jossey-Bas, 1968.

SILVA, K. A. (Org.) **Crenças, Discursos e Linguagem – volume I.** Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 6. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

STERN, H. H. **Fundamental concepts in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1983.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H.V. Metodologia na Investigação das Crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Crenças**

**e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2006, v. 1, p. 219-232.

WOODS, D. The social construction of beliefs in the language classroom. . In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs) Beliefs about SLA: **New research approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003, p. 201-229.

## **APÊNDICE A - Questionário de Perfil**

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

**PFOL**

**Português para Falantes de Outras Línguas** (Portuguese to Speakers of Other Languages)

1. **Nome** (name): \_\_\_\_\_

2. **E-mail** (e-mail address): \_\_\_\_\_

3. **Idade** (age): \_\_\_\_\_ **Masculino** (male): \_\_\_\_\_ **Feminino** (female): \_\_\_\_\_

4. **Formação** (education): \_\_\_\_\_

5. **Qual é o seu país de origem?** (Where are you from? Which state?)

\_\_\_\_\_

6. **Qual é a sua língua materna?** (What is your mother tongue?)

\_\_\_\_\_

7. **Fala outras línguas? Quais?** (What other languages do you speak?)

\_\_\_\_\_

8. **Já esteve no Brasil antes? Onde? Por quanto tempo?** (Have you come to Brazil before? Where? How long did you stay?)

\_\_\_\_\_

9. **Você estudou português antes de vir para o Brasil?** (Did you study Portuguese before coming to Brazil?)

\_\_\_\_\_

**Se sim, por quanto tempo (número de horas se possível)?** (If you did, how long? (number of hours, if possible))

\_\_\_\_\_

**Onde?** (Where?) \_\_\_\_\_

**Com quem (brasileiro, português, falante de português de outra nacionalidade)?** (With whom (Brazilian, Portuguese, Portuguese speaker from another nationality)?)

\_\_\_\_\_

10. **Por quais meios você teve (ou tem) contato com a língua portuguesa (internet, TV, música, filme...)?** (How do you/did you get in touch with Portuguese (internet, TV, music, movies...)?

\_\_\_\_\_

11. **Você já morou em algum país de língua portuguesa?** (Have you already lived in a Portuguese speaking country?)

\_\_\_\_\_

**Se sim, onde?** (If you did, where)? \_\_\_\_\_

**Por quanto tempo?** (How long?) \_\_\_\_\_

**Quantos anos você tinha nessa época?** (How old were you then?)  
\_\_\_\_\_

**Você estudou nesse país?** (Have you been to school in that country?)  
\_\_\_\_\_

**Quanto tempo?** (How long?) \_\_\_\_\_

12. **Com qual frequência você fala português?** (How often do you speak Portuguese?)

**Nunca** (never) \_\_\_\_\_ **Uma vez por semana** (Once a week) \_\_\_\_\_

**Uma vez por mês** (Once a month) \_\_\_\_\_

**Outro** (other frequency) \_\_\_\_\_

**Especifique** (specify) \_\_\_\_\_

**Com quem você costuma falar português?** (Who do you speak Portuguese with?)

**Brasileiros** (Brazilian people) \_\_\_\_\_

**Outros** (others) \_\_\_\_\_

**Especifique** (specify) \_\_\_\_\_

13. **Por favor, adicione outras informações que você considera relevante sobre sua experiência com a língua portuguesa e/ou outras línguas.** (Please, add any other information about your experience with Portuguese (language) and/or other languages.)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. **O que você espera aprender neste curso?** (What do you expect to learn in this course?)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

15. **O que você sabia sobre o Brasil, seu povo e sua cultura antes de vir?** (What did you know about Brazil, Brazilian people and culture before you came?)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Thanks!*

**APÊNDICE B - Questionário aos discentes**

	<p><b>Ministério da Educação</b>  <b>Universidade Tecnológica Federal do Paraná</b>  Campus Curitiba  Gerência de Ensino e Pesquisa  Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas  Curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês</p>	 UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
---	--	---

Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Letras Português/Inglês

Researcher: Joelza Aparecida Vernick de Andrade

Advisor: Prof. Marcia Regina Becker

### Survey about students' beliefs on the process of the teaching/learning PFOL

( ) Male      ( ) Female      Age: \_\_\_\_\_  
Native Country: \_\_\_\_\_ Native language: \_\_\_\_\_

This is a check list to find out more about the Portuguese teaching/learning process. Read each sentence and indicate what you think about it by ticking the corresponding box. There is no right or wrong answer. Remember to mark one box for each sentence. The cues are:

Strongly disagree (**SD**)

Disagree (**D**)

Neutral (**N**)

Agree (**A**)

Strongly agree (**SA**)

	STATEMENTS	SD	D	N	A	SA
1	The more courses about methodology a teacher takes the better she or he will teach					
2	The more a teacher knows the subject the better she or he will teach					
3	A good teacher is the one who has a friendly relationship with his or her students					
4	The teacher has to motivate the student					
5	The teacher is responsible for the student's learning					
6	To be a good foreign language teacher, she or he has to speak the language correctly					
7	The foreign language teacher needs to know other cultures					
8	To teach a foreign language it is necessary to use good textbooks					
9	The teacher should show students that the subject is not difficult					

	<b>STATEMENTS</b>	SD	D	N	A	SA
10	The teacher should make students feel comfortable to communicate with no fear of making mistakes					
11	The teacher should impose discipline					
12	The teacher should be dynamic, flexible and have a sense of humor					
13	The teacher should correct students' mistakes when they occur					
14	One of the most effective ways to increase motivation is to encourage competition among students					
15	The teacher should establish and enforce rules for student's good behavior					
16	The teacher must give translation exercises and copies to keep the class quiet					
17	Students' lack of interest in the subject leads to indiscipline					
18	The teacher should use the foreign language in the classroom all the time, using the translation as a last resort					
19	Nowadays, it is important to speak Portuguese					
20	It is important to learn a foreign language regardless of social class to which the person belongs					
21	The student has to "love" the foreign language to learn that					
22	The person needs a gift for learning foreign languages					
23	The student must be interested and participate in class					
24	Learning a foreign language can help reduce social differences					
25	It is easier to learn Portuguese pronunciation when the person is in Brazil					
26	Students need to have a purpose to learn Portuguese to be motivated					
27	To learn a foreign language the person must be exposed to new products, new materials and break from routine					
28	To learn a foreign language the person must not think in their mother language					
29	The student will learn more easily if the teacher provides funny moments during the class					
30	Students learn best when having fun					
31	It is important to repeat and practice a lot to learn a foreign language					
32	The most important part of learning a foreign language is the vocabulary					
33	The conversation is the best way to learn the language					
34	The best way to learn a foreign language is to go to the country where it is spoken as a first language					

	<b>STATEMENTS</b>	SD	D	N	A	SA
35	When learners are allowed to interact freely (for example in group or pair activities), they learn each other's mistakes					
36	Languages are learned mainly through imitation					
37	The most important factor in a language acquisition success is motivation					
38	Most of the mistakes which language learners make are due to interference from their first language					
39	Students learn what they are taught					
40	A class with the use of computers and internet is much more productive than one class only using a textbook					
41	Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practice examples of each one before going to another					
42	Teacher should teach simple language structures before complex ones					
43	Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits					
44	Teachers should use materials that expose students to only those language structures which they have already been taught					
45	Some people have a special ability for learning foreign languages					
46	Portuguese is hard language to learning					
47	I believe that I will learn to speak Portuguese very well					
48	It is important to speak Portuguese with an excellent pronunciation					
49	It is necessary to know about Brazilian culture in order to speak Portuguese					
50	You shouldn't say anything in Portuguese until you can say it correctly					
51	It is best to learn Portuguese in a Portuguese-speaking country					
52	I enjoy practicing Portuguese with Brazilians I meet					
53	I feel timid speaking Portuguese with other people					
54	It is important to practice with listening exercises					
55	The most important part of learning Portuguese is learning how to translate from my native language					
56	It is easier to read and write Portuguese than to speak and understand it.					
57	I want to learn to speak Portuguese well					
58	It is easier to speak than understand Portuguese					

**You can answer the open questions in Portuguese, Spanish or English**

Do you like to comment about any of your answers above? If so, write the number of the statement and make your comment.

---

---

---

---

**Answer the following questions:**

a) Have you already studied any other foreign language before Portuguese?

( ) Yes ( ) No

Which one(s)?

---

---

b) What makes a good Portuguese class?

---

---

---

---

c) In relation to the Portuguese language, do you intend to continue your studies? Do you intend to use the language in the future?

---

---

---

---

d) What conditions do you think would be necessary and sufficient to learn Portuguese in Brazil?

---

---

---

---

e) How can the teacher contribute to this learning?

---

---

---

---

f) Aside from teacher's attitude, which others aspect do you consider could affect student's learning and motivation?

---

---

---

---

I , \_\_\_\_\_, accept taking part of the study and understand that participating in this research is entirely of my responsibility, the data informed above are real, and I acknowledge that the answers will not be individually revealed.

\_\_\_\_\_  
Date,

\_\_\_\_\_  
Signature

**APÊNDICE C - Questionário aos docentes**

	<p><b>Ministério da Educação</b>  <b>Universidade Tecnológica Federal do Paraná</b>  Campus Curitiba  Gerência de Ensino e Pesquisa  Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas  Curso de Licenciatura em Letras - Português/Inglês</p>	
---	--	---

Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Letras Português/Inglês

Researcher: Joelza Aparecida Vernick de Andrade

Advisor: Prof. Marcia Regina Becker

**Survey about teachers' beliefs on the process of the teaching/learning PFOL**

Age: \_\_\_\_\_

Where you teach \_\_\_\_\_ How many students you have \_\_\_\_\_

How long are you teaching PFOL \_\_\_\_\_

This is a check list to find out more about the Portuguese teaching/learning process. Read each sentence and indicate what you think about it by ticking the corresponding box. There is no right or wrong answer. Remember to mark one box for each sentence. The cues are:

Strongly disagree (**SD**)

Disagree (**D**)

Neutral (**N**)

Agree (**A**)

Strongly agree (**SA**)

	<b>STATEMENTS</b>	<b>SD</b>	<b>D</b>	<b>N</b>	<b>A</b>	<b>SA</b>
1	The more courses about methodology a teacher takes the better she or he will teach					
2	The more a teacher knows the subject the better she or he will teach					
3	A good teacher is the one who has a friendly relationship with his or her students					
4	The teacher has to motivate the student					
5	The teacher is responsible for the student's learning					
6	To be a good foreign language teacher, she or he has to speak the language correctly					
7	The foreign language teacher needs to know other cultures					
8	To teach a foreign language it is necessary to use good textbooks					
9	The teacher should show students that the subject is not difficult					

	<b>STATEMENTS</b>	SD	D	N	A	SA
10	The teacher should make students feel comfortable to communicate with no fear of making mistakes					
11	The teacher should impose discipline					
12	The teacher should be dynamic, flexible and have a sense of humor					
13	The teacher should correct students' mistakes when they occur					
14	One of the most effective ways to increase motivation is to encourage competition among students					
15	The teacher should establish and enforce rules for student's good behavior					
16	The teacher must give translation exercises and copies to keep the class quiet					
17	Students' lack of interest in the subject leads to indiscipline					
18	The teacher should use the foreign language in the classroom all the time, using the translation as a last resort					
19	Nowadays, it is important to speak Portuguese					
20	It is important to learn a foreign language regardless of social class to which the person belongs					
21	The student has to "love" the foreign language to learn that					
22	The person needs a gift for learning foreign languages					
23	The student must be interested and participate in class					
24	Learning a foreign language can help reduce social differences					
25	It is easier to learn Portuguese pronunciation when the person is in Brazil					
26	Students need to have a purpose to learn Portuguese to be motivated					
27	To learn a foreign language the person must be exposed to new products, new materials and break from routine					
28	To learn a foreign language the person must not think in their mother language					
29	The student will learn more easily if the teacher provides funny moments during the class					
30	Students learn best when having fun					
31	It is important to repeat and practice a lot to learn a foreign language					
32	The most important part of learning a foreign language is the vocabulary					
33	The conversation is the best way to learn the language					
34	The best way to learn a foreign language is to go to the country where it is spoken as a first language					

	<b>STATEMENTS</b>	SD	D	N	A	SA
35	When learners are allowed to interact freely (for example in group or pair activities), they learn each other's mistakes					
36	Languages are learned mainly through imitation					
37	The most important factor in a language acquisition success is motivation					
38	Most of the mistakes which language learners make are due to interference from their first language					
39	Students learn what they are taught					
40	A class with the use of computers and internet is much more productive than one class only using a textbook					
41	Teachers should present grammatical rules one at a time, and learners should practice examples of each one before going to another					
42	Teacher should teach simple language structures before complex ones					
43	Learners' errors should be corrected as soon as they are made in order to prevent the formation of bad habits					
44	Teachers should use materials that expose students to only those language structures which they have already been taught					
45	Some people have a special ability for learning foreign languages					
46	Portuguese is a very difficult language					
47	When learners make oral errors, it usually helps them to provide them with lots of oral practice with the language patterns which seem to cause them difficult					
48	It is important to speak Portuguese with an excellent pronunciation					
49	It is necessary to know about Brazilian culture in order to speak Portuguese					
50	You shouldn't say anything in Portuguese until you can say it correctly					
51	It is best to learn Portuguese in a Portuguese-speaking country					
52	It is easy for children than adults to learn a foreign language					
53	It is easier for someone who already speaks a foreign language to learn another one					
54	It is important to practice with listening exercises					
55	The most important part of learning Portuguese is learning the grammar					
56	It is easier to read and write Portuguese than to speak and understand it.					
57	If beginning students are permitted to make errors in Portuguese, it will be difficult for them to speak correctly later on					
58	It is easier to speak than understand Portuguese					

**Answer the following questions:****You can answer the open questions in Portuguese**

Do you like to comment about any of your answers above? If so, write the number of the statement and make your comment.

---

---

---

---

What makes a good Portuguese class?

---

---

---

---

What conditions do you think would be necessary and sufficient to learn Portuguese in Brazil?

---

---

---

---

How can the teacher contribute to this learning?

---

---

---

---

Aside from teacher's attitude, which others aspect do you consider could affect student's learning and motivation?

---

---

---

---

Which the biggest difficulties do you think that the foreign students have learning Portuguese?

---

---

---

---

In relation to the Portuguese language, which activities do you think have generated the most interest in class? And which activities have showed best results in relation to the learning?

---

---

---

---

I , \_\_\_\_\_, accept taking part of the study and understand that participating in this research is entirely of my responsibility, the data informed above are real, and I acknowledge that the answers will not be individually revealed.

\_\_\_\_\_  
Date,

\_\_\_\_\_  
Signature