

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS - INGLÊS

ERIC CHEN

**POLÍTICA-PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS E CURRÍCULO EM PFOL: O QUE
PROFESSORES E GESTORES TÊM A DIZER**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2015

ERIC CHEN

**POLÍTICA-PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS E CURRÍCULO EM PFOL: O QUE
PROFESSORES E GESTORES TÊM A DIZER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português - Inglês, do Departamento Acadêmico de Linguagem e Comunicação e do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Msc. Fernanda Deah Chichorro Baldin

CURITIBA

2015



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Ponta Grossa
Nome da Diretoria
Nome da Coordenação
Nome do Curso



TERMO DE APROVAÇÃO

Política-Planejamento Linguísticos e Currículo em PFOL: o que professores e gestores têm a dizer

por

Eric Chen

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi apresentado em 13 de fevereiro de 2015 como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Português e Inglês. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Fernanda Deah Chichorro Baldin
Prof.(a) Orientador(a)

Márcia Regina Becker
Membro titular

Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque
Membro titular

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

Dedico este trabalho à minha Mãe, a
pessoa que me ensinou a importância dos
estudos e sempre se esforçou para que
eu fosse bem sucedido.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que colaboraram para que eu chegasse até aqui. Como o espaço para os agradecimentos não é grande e temo não colocar todas, escrevo aqui que sou grato a todas essas pessoas que da sua forma me auxiliaram.

Agradeço à minha orientadora Fernanda Deah Chichorro Baldin por me guiar na realização dessa pesquisa com sua experiência e visão privilegiadas, além de lidar com a minha ansiedade por terminar esse trabalho.

Agradeço também às professoras Márcia Regina Becker e Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque por aceitarem ser parte da minha banca e prestarem valiosas contribuições ao meu trabalho final e ainda por me acompanharem ao longo de minha trajetória nos estudos de PFOL a partir de nosso grupo, o GPFOL.

Deixo aqui meus agradecimentos à professora Mariza, coordenadora do Celin, e toda sua equipe de professores por terem aceitado participar de minha pesquisa e cedido um porção de seu precioso tempo para que ela se concretizasse.

Agradeço a todos os alunos, dos dois centros, por terem sido tão solícitos e terem aceitado responder aos questionários. Aos outros professores que responderam aos questionários, contando com os professores que responderam o questionário piloto, meus agradecimentos.

Gostaria também de agradecer ao professor Roberlei pela sua orientação quanto ao fazer pesquisa e aos moldes de um trabalho seguindo as normas. Agradeço também aos outros professores do curso de Letras da UTFPR por terem trabalhado na minha formação profissional e também cidadã.

Por último agradeço à minha família e amigos, pessoas a quem devo minha sustentação até o fim dessa etapa.

Enfim, a todos os que por algum motivo e de alguma forma ajudaram-me na realização desta pesquisa.

Não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros (FREIRE, Paulo, 1974)

RESUMO

CHEN, Eric. **Política-planejamento linguísticos e currículo em PFOL: o que professores e gestores têm a dizer.** 2015. 81 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

A política e o planejamento linguísticos têm ocupado maior espaço nas discussões sobre linguagem. A concepção de um curso, desde sua elaboração até sua avaliação, demanda planejamento no qual estão contidas as concepções do que seja ensinar língua em determinadas situações. Isso quer dizer que universidades, centros e institutos de línguas ou mesmo professores particulares ao fazerem seu planejamento mostram sua adesão a uma perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas, que é sempre política. O presente trabalho tem por objetivo identificar em dois atores da relação ensino-aprendizagem – gestores e professores de cursos de português a estrangeiros – de duas universidades públicas federais de Curitiba o modelo de currículo subjacente à sua prática, cotejando informações coletadas a partir de resultados de aplicação de questionários e realização de entrevistas. A ideia é formar um panorama do que tem sido proposto durante o curso e verificar se os atores envolvidos conhecem e promovem a política da instituição (se houver uma clara).

Palavras-chave: Política e planejamento linguísticos. Currículo. Programas. Português para falantes de outras línguas. Português língua adicional.

ABSTRACT

CHEN, Eric. **Language policy-planning and curriculum in PSOL: what teachers and principals have to say.** 2015. 81 folhas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português-Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

Language policy and planning have been taking a bigger role in the discussions over language. The development of a course from its construction to its assessment demands planning in which are present understanding of what it means to teach a language in certain situations. This means that universities, language centers and institutes and even private teachers signal their adhesion to a conception of language learning and teaching when planning, which is always political. This reasearch aims at identifying in two actors of the learning and teaching context - coordinators and teachers in courses of Portuguese for foreigners of two public federal universities in Curitiba the curriculum model underlining their praxis, examining collected information from questionnaires and interviews. The ultimate goal is to shape an overview of what has been proposed throughout the course and verify if the actors involved know and promote the institutional policy (that is, if it is explicit).

Keywords: Language policy and planning. Curriculum. Program. Portuguese to Speakers of Other Languages. Portuguese as an Additional Language.

LISTA DE SIGLAS

PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
PPL	Política e Planejamento Linguísticos
PLE	Português Língua Estrangeira
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
GPFOL	Grupo de Pesquisas em Português para Falantes de Outras Línguas
GT-PFOL	Grupo de Trabalho do Grupo de Pesquisas em Português para Falantes de Outras Línguas
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

LISTA DE ACRÔNIMOS

IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (do Brasil) para Estrangeiros
Calem	Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
Dalem	Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas
Celin	Centro de Línguas e Interculturalidade

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 REFLEXÃO TEÓRICA	15
1.1 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS	15
1.2 CURRÍCULO	21
1.3 CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS E CURRÍCULOS	24
1.3.1 Atores	27
1.3.2 Outros atores	28
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
3 ANÁLISE DO MATERIAL	39
3.1 OBJETIVO INSTITUCIONAL	39
3.2 LINHAS GERAIS DO CURRÍCULO: A PPL EM MEIO À PERCEPÇÃO DE CURRÍCULO DOS PROFESSORES E GESTORAS	42
3.3 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: AS VOZES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	45
3.4 DIMENSÕES POLÍTICO-METODOLÓGICAS DO CURRÍCULO: DISCUTINDO OS RESULTADOS DE NOSSA LEITURA	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	59
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES	62
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO AOS GESTORES	69
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS PROFESSORES	76
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS GESTORES	79

INTRODUÇÃO

Nosso trabalho insere-se em uma comunhão de esforços de acadêmicos preocupados com o ensino de português para falantes de outras línguas, uma área de ensino que tem se desenvolvido fortemente, porém que ainda sofre com a falta de amparo teórico que a sustente.

Vemos que ao longo dos últimos anos houve um crescimento impactante na busca por aulas de português brasileiro. Vários foram os motivos que contribuíram para esse aumento de demanda, como a maior presença do povo brasileiro no exterior e o maior contato entre as nações, entre outros fatores de origem política e econômica, principalmente. Para atender aos alunos, os professores de Português para Falantes de Outras Línguas¹ (doravante PFOL) organizaram-se de diferentes formas, muitos dando aulas particulares, outros em escolas de língua, e algumas universidades prepararam-se para oferecer cursos dessa língua. Mostra-se interessante também a questão da elevação no número de estrangeiros vindo morar no Brasil, por razões diversas, desde interesse empreendedor até a situação de refúgio.

A resposta do governo brasileiro ao crescente interesse internacional pelo país é visível em sua política de internacionalização das universidades brasileiras e de seu pessoal, sendo o programa Ciência sem Fronteiras e o seu parceiro Idiomas sem Fronteiras bons exemplos. O Portal do MEC (2014) descreve o programa: “O programa, complementar ao Ciência sem Fronteiras e às demais políticas públicas de internacionalização, prevê a aplicação de testes de proficiência e de nivelamento, cursos on-line e presenciais”. O advento do Idiomas sem Fronteiras trará proficiência em outras línguas para os estudantes brasileiros de graduação por meio de centros

¹Utilizamos ao longo do texto o termo “PFOL” por nos alinharmos com a visada do grupo de pesquisa do qual fazemos parte, como posteriormente será explanado.

de línguas do programa instalados nas universidades federais, centros responsáveis por aulas presenciais e online, além de testes de nivelamento e proficiência. Para complementar essa formação haverá também cursos de intercâmbio em outros países nos quais alunos dos cursos de Letras em contrapartida ao seu aprendizado da língua do outro país, ensinarão o português em sua variedade brasileira na nação que os recebe. Um jornal em sua versão eletrônica caracteriza em mais detalhes essa subdivisão do Idiomas sem Fronteiras que por último comentamos, batizada de Português sem Fronteiras:

Em contrapartida, os bolsistas ensinarão Português para estrangeiros e promoverão a cultura brasileira. A iniciativa já foi até batizada:

- O 'Português Sem Fronteiras' é nossa língua, nossa cultura. Existe uma procura muito grande pela nossa língua no exterior. Queremos suprir essa demanda e permitir a troca de experiências das línguas para promover a maior internacionalização do Brasil. Eventos como a Copa do Mundo mostraram que os estrangeiros precisam conhecer nossa cultura – disse a coordenadora do Idioma Sem Fronteiras, Denise Abreu e Lima. (O GLOBO, 2014)

Levando em consideração todo o nosso texto até aqui, se vê que são vários os fatores que influem nas condições de ensino de PFOL e há muito o que decidir quanto a eles.

Nesse contexto, dispusemo-nos a estudar a política e planejamento linguísticos em voga no ensino de português para estrangeiros em território brasileiro, sendo o nosso estudo feito sobre a análise de currículos de PFOL na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Neste estudo faremos a análise das concepções de currículos de cursos de português para falantes de outras línguas, sem ter em vista sua natureza conteudística, porém com o objetivo de esclarecer qual a posição do curso como

veículo de nossa língua e como este pode articular-se com outros em política e planejamento linguísticos.

O trabalho com currículo envolve muitas possibilidades: podemos concentrar-nos sobre o desenho do currículo propriamente dito; podemos identificar que concepção(ções) teórica(s) norteia(m) a construção do currículo; podemos discutir a escolha do material didático e sua relação com a teoria em que se baseia o currículo, entre muitos outros. Nossa opção no presente trabalho foi a de verificar as vozes de gestores e professores de PFOL de duas instituições públicas de Curitiba tratando de identificar seu conhecimento sobre a organização do currículo e dos programas, sua identificação com eles e as possibilidades de mudança e reorganização do currículo/programa a partir das necessidades dos alunos ou outros fatores.

Para isso, realizamos questionários semiabertos e entrevistas semiestruturadas com os gestores dos centros de línguas acima mencionados – centros ligados às universidades públicas – ainda que contemplem diferentes relações institucionais. Propusemos também questionários aos professores dos dois centros e realizamos entrevistas com alguns deles, com o intuito de verificar as informações e aprofundar questões que um questionário não dá conta de esmiuçar.

Nossa experiência indica que vários docentes e gestores que trabalham com o ensino de língua estiveram diretamente envolvidos no desenvolvimento de cursos de língua portuguesa aqui no Brasil e, conseqüentemente, viram-se envolvidos em reflexões quanto à política linguística e currículo às quais teriam de produzir respostas. As universidades colocam-se como instituições de destaque na proliferação do ensino de português por sua posição sociopolítica e científica, além de suas conexões com outras instituições de grande porte (em importância política, científica, entre outros). Na região sul, por exemplo, grandes universidades federais dos três estados organizaram-se para oferecer cursos de português a estrangeiros. Com essas relações em mente, nossa seleção de currículos partiu do local para

pensar o mais geral, de forma que nós, acadêmicos da UTFPR, partimos da análise dos currículos das universidades federais na cidade de Curitiba. *Universidades* porque esse *corpus* nos parece ser aquele mais preparado para se posicionar criticamente quanto ao currículo, tida a universidade como centro de reflexão e opinião. A professora Marilena Chauí, em reflexões sobre a natureza da universidade e sua importância como a instituição social que é, aponta que

a legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na ideia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades imanentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão (2003, p.5)

E *federais* pelo fato de o planejamento linguístico poder articular-se de forma bastante relevante quando ligado ao Estado, como é possível apreender da colocação de Calvet (2007, p.21), “[...] apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas”. Nossa hipótese de trabalho é a de que não será apresentado por nenhuma das universidades uma política e planejamento linguísticos de abrangência nacional ou regional e sim que as decisões são locais, feitas pela equipe docente e seus gestores.

Partindo desse cenário aqui apresentado, localizamos nossa presente pesquisa em torno dos currículos dos cursos de português para falantes de outras línguas das universidades federais da cidade de Curitiba, capital do Paraná. Estudamos aqui como se articulam a política e o planejamento linguísticos dentro dos currículos e o que estes significam no universo dos estudos de PFOL. Nosso objetivo central foi revelar a presença (ou ausência) de uma política e planejamento linguísticos nos cursos descritos e, como objetivos específicos, (1) investigar as concepções dos currículos; (2) buscar influências externas aos centros de línguas

que moldassem a sua prática, fossem elas de ordem regional ou nacional; (3) apreender, nem que parcialmente, as possibilidades de mudança dos cursos; (4) apontar para as aproximações e distanciamentos entre os dois cursos, olhando para as concepções de currículo que investigamos. Na seção 1, a seguir, traremos nossas reflexões teóricas ao mesmo tempo que seguimos com a apresentação do nosso trabalho.

1 REFLEXÃO TEÓRICA

Para bem compreender os diversos fatores envolvidos na articulação de uma política e planejamento linguísticos no ensino de PFOL, realizamos diversas leituras e na seção a seguir apresentamos a forma com que ligamos os conceitos ao material analisado.

1.1 POLÍTICA E PLANEJAMENTO LINGUÍSTICOS

A política e o planejamento linguísticos surgem de uma necessidade de organização da condição plurilíngue de um território. Esse tópico se tornou especialmente relevante na era pós-colonial, pois foi uma época em que observamos a situação plurilíngue deixada pelos colonizadores em vários territórios, territórios esses que sob o poder da metrópole sofreram tentativas de unificação e que foram massacrados (também) linguisticamente, e isso somado à visão de unidade territorial política que passou a existir desde então. Obviamente, não é desse período apenas o interesse pelo manejo de um ambiente de mais de uma língua, mas é nesse momento histórico em que há cientistas da língua se debruçando sobre a situação das línguas de um território, problematizando a condição dos falantes ali.

Uma obra imprescindível para nossos estudos em política e planejamento linguísticos é o livro “As políticas linguísticas” de Louis-Jean Calvet. Grande estudioso, Calvet (2007) situa-nos no histórico de estudos da área e aponta para a segunda metade do século XX a sua organização moderna, pois essa área de estudos desenvolve-se entre os anos 50-70, impulsionada pela “descolonização de inúmeros países africanos e asiáticos” (p.18).

Calvet (2007, p.11) define política linguística como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” e planejamento linguístico como “sua [da política linguística] implementação”. Além disso, o autor assegura que “a política linguística é inseparável de sua aplicação e é a esse binômio (*política linguística e planejamento linguístico*) que é dedicado este livro” (CALVET, 2007, p.12, grifos no original). Compartilhamos dessa visão do autor, portanto em nosso trabalho discutiremos esse binômio de política e planejamento linguísticos, tomando o binômio no título como “Política-Planejamento Linguísticos” (doravante PPL) para justamente explicitar nossa perspectiva de necessária interrelação dos dois conceitos.

Diversas são as problemáticas tratadas pela PPL. Dentre os vários tópicos de estudo e proposição estão a padronização de línguas, norma linguística, educação linguística, bilinguismo e multilinguismo, leis que versam sobre a língua, prestígio linguístico, línguas minoritárias, línguas em extinção, entre tantos outros. Nesta pesquisa, trataremos da PPL das universidades federais em Curitiba para o ensino de português para falantes de outras línguas, analisando por meio das concepções de currículo dos cursos como se dá a resolução das decisões nesse âmbito. Entendemos que:

As relações entre língua(s) e vida social são ao mesmo tempo problemas de identidades, de cultura, de economia, de desenvolvimento, problemas dos quais nenhum país escapa. E perceberemos que há também uma política linguística da francofonia, da anglofonia etc. Desse ponto de vista, a emergência de novas nações terá simplesmente servido como um revelador (CALVET, 2007, p.19).

Portanto, as questões de PPL são essenciais quando se trabalha com o ensino de língua, visto que nos embrenhamos, sem escolha, em territórios complexos do ser humano e da sociedade e temos de compreender melhor como a

nossa prática nessas distintas e variadas dimensões se efetiva. Cremos que não há a opção de se abster de refletir sobre a PPL no currículo dos cursos de PFOL, principalmente quando nos deparamos com populações refugiadas no Brasil, como já mencionado, um grupo relevante nas últimas imigrações.

Ainda na obra “As políticas linguísticas” temos o prefácio (p.7-8) escrito pelo professor da UFSC, ex-diretor executivo do IILP (Instituto Internacional da Língua Portuguesa) e ex-coordenador do IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento de Política Linguística), Gilvan Müller de Quadros, que atualiza a obra com algumas colocações sobre PPL no Brasil. Segundo ele, inicialmente PPL não era um termo que circulava sistematicamente devido à camuflagem de nossa realidade plurilíngue causada pela falsa imagem do Brasil como um país de língua única. Nas duas últimas décadas, no entanto, o autor localiza uma mudança advinda das reivindicações de grupos sociais minoritários que trouxeram à tona diversas questões de identidade e cultura, tornando assim mais visível o plurilinguismo em nosso território.

Nós somamos a isso um pouco de nossa realidade como docentes de PFOL: as populações estrangeiras, destacadamente as de refúgio, que vêm ao Brasil em novas ondas migratórias e que buscam se integrar em nossa comunidade por meio, inclusive, de cursos de português brasileiros. São pessoas que operam hoje uma mudança de grande escala em suas vidas, transferindo sua rotina, sua dieta, seus costumes, suas crenças e tudo o mais para um novo território. Lidamos com um alunado disposto a começar uma nova vida e faz parte de nossas obrigações discutir as questões identitárias e culturais ali envolvidas. Temos de nos preparar e avaliar bem nosso trabalho. Parece-nos, então, que a questão de identidade se coloca proeminentemente em todo os níveis de ensino de PFOL e isso nos chama intensamente para o trabalho, justificando pesquisas tais quais a que aqui apresentamos.

Valemo-nos das colocações fundamentais de Stuart Hall para refletir sobre “A identidade cultural na pós-modernidade” (nome também da obra que aqui referenciamos). Segundo Hall (2006, p.13),

a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Tomando essa citação, saltam-nos aos olhos os processos de identificação presentes nos cursos de PFOL e nos interessa buscar entendê-los. Novamente a dimensão política é aqui outra vez trazida, pois

uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganha ou perdida. **Ela tornou-se politizada**. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença* (HALL, 2006, p.21, negrito nosso, itálico no original)

Frisamos que para nós: o ensino de língua, no nosso caso de PFOL em ambiente de imersão, está intimamente ligado a questões políticas. É essencial que a descrição dos currículos de PFOL elaborada neste trabalho explicita a sua PPL e assim a mapeemos. No atual contexto, temos acompanhado discussões que parecem apontar para uma falta de PPL nacional (SÁ, 2009; GARCEZ, 2013) ou como colocam Almeida Filho e Moutinho, “[...] ainda temos um longo caminho para tornar esse ensino [de PLE] mais institucionalizado, coordenado mediante iniciativas políticas explícitas para apoiar sua expansão dentro dessas instituições [...]”

(ALMEIDA FILHO; MOUTINHO, 2011, P.67), o que apenas reforça a importância de nossa pesquisa.

Creemos que já está claro o motivo de a PPL ser o foco investigativo de nossa pesquisa. Agora passamos ao último ponto deste tópico, a dimensão da PPL.

Calvet (2007) posiciona-se sobre isso em sua obra da seguinte forma:

O aspecto “nacional” ou “estatal” da política linguística, que aparece aqui, é um traço importante de sua definição. Efetivamente, qualquer grupo pode elaborar uma política linguística [...] Mas apenas o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas. É por isso que, sem excluir a possibilidade de políticas linguísticas que transcendam fronteiras (é por exemplo o caso da francofonia, mas trata-se de uma reunião de Estados), nem a política linguística pertinente às entidades menores que o Estado (as línguas regionais, por exemplo), devemos admitir que, na maior parte dos casos, as políticas linguísticas são iniciativa do Estado ou de uma entidade que disponha no seio do Estado de certa autonomia política (como a Catalunha, a Galiza ou o País Basco na Espanha). (p.20-21)

Entendemos que a política do Estado em relação à língua tende a ser mais abrangente e posta em prática mais plenamente, razão pela qual traçar a PPL brasileira quanto ao PFOL é essencial. Optamos, no entanto, por ter nosso trabalho como apenas uma etapa desse estudo de âmbito nacional. Assim, esperamos que esta pesquisa possa sustentar pesquisas mais extensas e complexas.

Qual o nosso foco então? Harmonizamos-nos com autores como Severo (2013) e Altenhofen (2013) quando estes empoderam os níveis mais baixos de ação política, dando ouvidos às iniciativas de níveis meso e micro, tanto quanto às de nível macro. Severo faz um estudo da área de PPL contando com a obra foucaultiana como chave de leitura, revelando ali o fluxo de poder por diferentes níveis, visto que “o poder não se restringe ao poder soberano (jurídico ou Estado) central, mas opera nas extremidades, nas ramificações, em instituições e práticas locais e regionais” (SEVERO, 2013, p.459); Altenhofen, por sua vez, em seu estudo

levanta aquilo que embasaria a política linguística das línguas minoritárias no Brasil e expõe sua opção:

Minha opção por um conceito mais amplo de “política linguística” se justifica pelo anseio de desenvolver a conscientização político-linguística dos cidadãos. Muitos dos conflitos que ocorrem em sociedades plurilíngues, com presença de línguas minoritárias, derivam do equívoco de delegar todas as responsabilidades do destino das línguas ao Estado (ou à escola como instrumento do Estado) e supor equivocadamente que as ações individuais em relação a línguas não têm qualquer efeito sobre esses conflitos, que se acredita serem resolvidos exclusivamente por ações do poder público. (ALTENHOFEN, 2013, p.104)

Com a mesma visada desses dois autores que acabamos de apresentar, compreendemos que cabe não só a grandes governantes refletir sobre PPL, mas a todos os cidadãos; e cremos que aos professores e gestores questionamentos da ordem da PPL são vitais e inescapáveis.

Nosso estudo é indicador da PPL brasileira por analisar as visões sobre os currículos de PFOL de universidades federais, portanto representativas da federação; porém nosso explorará também como as duas universidades localizadas em Curitiba se assemelham e se distinguem como articuladores de uma PPL local, talvez até mesmo como componentes de uma PPL regional. Partimos do local para pensar as camadas políticas e geográficas mais amplas. Portanto, interessam-nos as vozes dos atores que participam da construção e/ou da aplicação do currículo e como eles veem o que é proposto na instituição, materializado nas aulas. Para tal estudo, contamos com as reflexões acerca da teoria do currículo apresentadas na seção a seguir, a seção 1.2.

1.2 CURRÍCULO

O primeiro ponto a ser esclarecido nessa seção é a concepção de currículo. Lewy (1979) marcará em seu livro a imprecisão que esse termo apresenta nos debates da área em uma citação de Ochs²

Este termo [currículo] é frequentemente usado para designar igualmente o programa de uma determinada matéria e de uma determinada série, o programa de uma dada matéria para um ciclo inteiro de estudos ou o programa total de diferentes matérias para um ciclo inteiro ou mesmo para todos os ciclos. Além disso, o termo 'currículo' é algumas vezes usado num sentido mais amplo para abranger as várias atividades educacionais por meio das quais o conteúdo é transmitido, assim como os materiais usados e os métodos empregados (OCHS³ *apud* LEWY, 1979, p.6)

Dentre as diferentes concepções demonstradas nessa citação longa, ficamos com esta última, dita mais abrangente, pois é nesse nível amplo em que somos capazes de apreciar a PPL posta em prática pelos centros de línguas. Estudar o currículo, para este trabalho, significa estudar as diretrizes político-metodológicas para que se realize o curso de português na formação de novos falantes dessa língua. Interessam-nos questões de concepção da natureza do processo de ensino-aprendizagem, concepção de material didático, concepção de falante a ser formado pelo curso, entre outros aspectos orientadores da prática dos diferentes atores aqui estudados⁴.

Parece-nos importante explicitar aqui a distinção entre currículo e programa, para complementar a nossa seleção do termo em sua acepção acima. O programa é

²Esta e todas as outras traduções são de responsabilidade dos autores.

³OCHS, René. Some implications of the concept life-long education for curriculum development and evaluation. Trabalho apresentado ao Seminar on the Evaluation of the Qualitative Aspects of Education, International Institute for Educational Planning. Paris, Set. 1974.

⁴Os vários pontos de reflexão apresentados neste período não são em sua totalidade explorados no trabalho aqui encerrado, mas são parte do horizonte de pesquisas de nosso grupo, o GPFOL.

diferente, pois se trata da materialização do curso em si, inclusive a progressão de suas aulas:

cada programa aloca atividades de conteúdo e recursos para os diferentes níveis ou cursos, provendo ligação curricular ao especificar as abstrações comuns (habilidades, conceitos, atitudes) a serem desenvolvidas em cada etapa do programa⁵ (McNEIL, 1990, p. 104)

Com isso decidido, nosso apanhado teórico começa em leituras quanto à importância e origem do currículo. Silva (2005) traçará em sua obra um panorama dos estudos de currículo, apontando para seu princípio no início do século XX com trabalhos estadunidenses inspirados em teorias administrativas, tais como a de Taylor, que geraram o ambiente fabril das escolas como as conhecemos até hoje. É sobretudo interessante observar como as teorias tradicionais de currículo surgidas neste período não se propunham a questionar qual o conteúdo a ser ensinado, tendo-o como dado pelas necessidades comuns de um trabalhador industrial adulto e, portanto, já bem definidas, precisando apenas de uma mecânica organização, padronização e aferimento.

Essas noções tradicionais mudaram radicalmente com o advento das teorias críticas de currículo e aprofundaram-se ainda mais com as pós-críticas: “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como* fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*” (SILVA, 2005, p.30, grifos no original). A teoria torna-se mais responsável pelas consequências sociais e políticas dos modelos educacionais que propõe e isso fará toda a diferença nos debates educacionais que se seguem. O currículo é finalmente visto como uma construção social e levantam-se questões como qual o conteúdo a

⁵“Each program allocates content activities, and resources to different grade levels or courses, providing curricular linkage by specifying the common abstractions (skills, concepts, attitudes) to be extended in each course of the program”.

ser ensinado, qual a progressão do ensino, qual o objetivo da implementação deste currículo, qual o perfil do indivíduo formado por esse currículo, entre outras questões de ordem ideológica que, afinal, dão relevância a uns aspectos e não a outros. Talvez um bom resumo dessa “virada teórica” se dê pela seguinte pontuação de Silva (2005, p.147), “com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder”, disputas quanto ao que é ou não relevante numa sociedade, por exemplo, refletem-se no currículo.

A partir dessas colocações teóricas, empecamos nossas reflexões quanto aos currículos de curso de língua de português para falantes de outras línguas que tem se organizado em nosso país. Mirando nosso objeto de estudo de uma perspectiva (pós-)crítica⁶ e fazendo a transposição dos conceitos de estudo de currículo do ensino regular para o ensino de língua adicional, muitas questões de PPL fazem-se relevantes. Na organização do currículo são salientes diversas escolhas educacionais e políticas feitas pelos docentes e a forma como elas são feitas chamam-nos a atenção, pois nos perguntamos quais seriam as bases dessas escolhas e se há ou não a presença de uma PPL de alguma forma unificadora de diferentes currículos. Como bem coloca Calvet (2007, p.157), “as políticas linguísticas existem para nos recordar, em caso de dúvida, os laços estreitos entre línguas e sociedades”.

Nosso entendimento é o de que o currículo possui grande papel na realização do curso e na formação dos alunos. Partimos da reflexão de que “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos [...] o

⁶“A aparente disjunção entre uma teoria crítica e uma teoria pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política do poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e discursivas de análise. Ou ainda, entre uma análise materialista, no sentido marxista, e uma análise textualista. A cisão pode ser descrita ainda como uma cisão entre a hipótese da determinação econômica e a hipótese da construção discursiva; ou entre, de um lado, marxismo e, de outro, pós-estruturalismo e pós-modernismo. A tensão entre os conceitos de ideologia e de discurso, mesmo que eles se combinem em algumas análises, é uma demonstração dessa fratura no campo da teoria social crítica” (SILVA, 2005, p. 145)

conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular” (SILVA, 2005). O que é ensinado, em que ordem, por meio de que atividades, com qual(is) objetivo(s), a partir de que visão de ensino-aprendizagem, com qual concepção de língua... todas são questões que passam pelo currículo e que podem ser apreendidas em sua análise.

Nossa análise recairá então sobre currículos de português para falantes de outras línguas, fazendo uso da teoria de currículo em suas vertentes (pós-)críticas para desvelar a política e planejamento linguísticos das instituições e corpos docentes criadores desses currículos, buscando compreendê-los e compará-los.

1.3 CONSTRUÇÃO DE PROGRAMAS E CURRÍCULOS

A construção de programas e currículos é um dos momentos em que a política linguística é traduzida em alguma forma de direcionamento do ensino, dando forma ao planejamento linguístico. O binômio PPL e a teoria do currículo se cruzam precisamente nesta etapa.

Conforme introduzido na seção 1.2, nossa posição em teoria do currículo está alinhada com as correntes (pós-)críticas, o que torna o momento da elaboração do currículo crucial para o desvelamento de posicionamentos relativos à PPL. McNeil, em sua publicação de 1990 aqui referenciada, já declarava que “currículo é raramente racional ou baseado em pesquisa”⁷, pois “as tomadas de decisão quanto ao currículo são um processo político. Diferentes grupos de pressão propõe valores concorrentes quanto ao que ensinar”⁸ (p.260). Tendo isso em mente, exploraremos

⁷“Curriculum policy is seldom rational or based on research”.

⁸“Curriculum decision making is a political process. Different pressure groups are proposing competing values about what to teach”.

aqui alguns dos fatores que competem na construção de programas e currículos e que serão descritos em nossa análise.

A começar, uma definição daquilo que seria o ideal na construção de currículo:

Idealmente, todas essas pessoas [curricularistas, especialistas de disciplinas, consultores, professores representantes, e alguns leigos] deveriam estar ocupados com a adaptação e a construção de currículo para as situações e problemas locais. Eles deveriam considerar as implicações da economia regional, história e artes para os aprendizes das escolas locais. A elaboração de currículo nas escolas a nível individual deveria envolver todos os professores e gestores da escola e representantes de pais e alunos (McNEIL, p.102)⁹

No entanto, nossa hipótese é a de que a situação ideal não é uma descrição exata daquilo que ocorre efetivamente nos centros de língua que analisamos neste trabalho (até mesmo pela própria definição do termo “ideal”). Exploramos aqui alguns dos atores, os professores e os gestores, que projetamos como sendo aqueles que estariam presentes nas realidades que tratamos. Quanto a eles a seção 1.3.1 será mais detalhada. A seguir, nesta mesma seção, faremos colocações sobre a influência da instituição na construção do currículo, pois:

⁹“Ideally, all these persons should be concerned with adapting and designing curriculum to local situations and problems. They should consider the implications of regional economy, history, and arts for learners in the local schools. Curriculum making at the individual school level should involve all classroom teachers and administrators, and representative parents and students”.

Aqueles que planejam elaborar currículo em uma determinada instituição devem atentar para a natureza da dita instituição, principalmente para os seus propósitos manifestos. Por quê? Uma razão é que a seleção de um modelo apropriado ou uma série de procedimentos para a formulação de objetivos depende do propósito central da escola (McNEIL, 1990, p.105)¹⁰

E devido a essa relevância o propósito institucional com o curso de PFOL é uma das dimensões que pretendemos descrever e comparar.

Outro conceito importante é a perspectiva de o currículo se manifestar em cinco (5) diferentes níveis. “Um currículo formulado em um nível não é necessariamente adotado e implementado em outro” (MCNEIL, 1990, p.103)¹¹, portanto observaremos os diferentes níveis curriculísticos. McNeil (1990, p.103-104) referencia os trabalhos de estudiosos como Goodlad¹², “John Goodlad e seus associados, por exemplo, propuseram cinco diferentes currículos, cada um operando em um diferente nível”¹³, sendo eles:

1. Currículo ideal – idealizado pelo curricularista (criado pelos estudiosos de teoria do currículo e educação de forma mais geral);
2. Currículo formal – o currículo provado legalmente (já pressionado por diferentes interesses políticos, currículo declarado pelo gestor);
3. Currículo percebido – o currículo como ele é entendido pelo professor (uma compreensão que depende da formação do professor, entre outros fatores);
4. Currículo operacional – o currículo como ele é aplicado em sala de aula (que dificilmente é o mesmo que o currículo percebido, visto que há uma distância entre o que é a representação mental e o que é a concretização);

¹⁰“Those who plan to develop curriculum within a given institution must attend to the nature of that school, especially to the school's manifest purposes. Why? One reason is that the selection of an appropriate model or set of procedures for the formulation of objectives depends on the central purpose of that school”.

¹¹“A curriculum formulated at one level is not necessarily adopted and implemented at another”.

¹²GOODLAD, John I.; and Associates. (Eds.). **Curriculum inquiry**. New York: McGraw-Hill, 1979. p. 344-350.

¹³“John Goodlad and his associates, for example, have proposed five different curricula, each operating at a different level”.

5. Currículo experiencial – o currículo na percepção dos alunos (recepção essa dependente do público, portanto bastante variável).

Essa perspectiva é fundamental para a interpretação de nossa pesquisa, já que nos referimos a esses níveis em nossa coleta de material e análise. O currículo ideal (1) seria aquele sobre o qual se baseiam os profissionais do PFOL; o currículo formal (2) é aquele que é proposto pelo gestor, pois foi por ele aprovado; o currículo percebido (3) é aquele que está no norte prático dos professores, seu entendimento do currículo; o currículo operacional (4) é aquele que se desenrola na sala de aula (não contemplado nessa pesquisa por conta de não termos feito observações de aula por um período relevante, o que teria possibilitado uma boa coleta de material); e o currículo experiencial é aquele que os alunos entendem e que por interação com eles podemos interpretar.

Além do propósito institucional dos cursos e da perspectiva de manifestação do currículo em 5 níveis, é essencial refletir sobre os atores da experiência de ensino-aprendizagem proporcionada nos centros de línguas, posto que é por eles que o currículo pode ser compreendido em seus diferentes níveis e é por eles concretizado. Eles serão o tema da seção 1.3.1. abaixo.

1.3.1 Atores

Os dois grupos de atores que foram nossos informantes nesta pesquisa foram os professores e os gestores, conforme já enunciamos.

Os professores estão presentes nas salas de aula, dando andamento às aulas, executando o currículo. McNeil (1990) faz duas importantes colocações sobre este ator: “Embora muitos professores recorram a uma fonte externa como um livro didático ou um curso para determinar o conteúdo a ser ensinado, eles

frequentemente expandem esse currículo, refletindo sobre as respostas dos alunos”¹⁴ (p.102) e também “ao decidir qual aluno receberá qual tipo de conteúdo do currículo, o professor assume um papel político”¹⁵ (p.266). Assim, o professor configura-se como um importante ator que age sobre o currículo.

Quanto aos gestores, eles são aqueles que centralizam as decisões sobre o currículo formal e que fazem contato com outras instituições e esferas exteriores ao centro de línguas, dentre outras atribuições. Portanto em nossa leitura fizemos um paralelo entre o que McNeil (1990) tratará como “*principals*” (“diretores”) e o que chamamos de “gestores”. O autor identifica que “apesar da descrição formal de trabalho como líder de currículo, o diretor tende a ser um pouco mais como um intermediário entre uma diretoria central, os pais e os servidores na implementação do currículo”¹⁶ (p.269).

1.3.2 Outros atores

Conquanto tenha sido feita uma seleção de atores a serem ouvidos nesta pesquisa, gostaríamos de mencionar outros atores que pensamos ser fundamentais para se pensar o currículo e sua indispensável dimensão de PPL. São eles os alunos, os órgãos estatais, os órgãos certificadores de língua e as editoras, representadas em sala de aula pelo livro/material didático.

Quanto aos alunos, o pesquisador McNeil (1990) apontará que “os alunos raramente têm influência formal sobre o conteúdo do curso. Há, é claro, escolas nas

¹⁴“Although many teachers rely on an outside source such as a textbook or course of study determine the concepts to be taught, they frequently expand on this curriculum, reflecting on student responses”.

¹⁵“In deciding which student will get what kind of curriculum content, the teacher takes on a political role”.

¹⁶“Despite the formal job description as curriculum leader, the principal tends to be little more than a middleman between the central office, parents, and the staff in implementing curriculum”.

quais medidas são tomadas para que haja alguma genuína autonomia dos estudantes”¹⁷ e que “informalmente, no entanto, os alunos têm muita influência sobre o que será ensinado”¹⁸ (p.271).

Como órgão estatal estamos pensando nas orientações curriculares que são emitidas pelos órgãos educacionais de grande porte no Brasil. O Ministério de Educação intervém na educação por documentos como as OCNs (Orientações Curriculares Nacionais) e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), por exemplo. Parece-nos, porém, que há uma falta de PPL nacional para o PFOL e nossa pesquisa indiretamente reforça nossa hipótese. O ensino regular brasileiro dessa forma é articulado de forma unitária a nível nacional enquanto o ensino de línguas em cursos livres (tais como os dos centros de línguas) não possuem diretrizes comuns.

Os órgãos certificadores de língua, por sua vez, geram o efeito retroativo, visto que habilitar os alunos a alcançar um nível de obtenção de certificado torna-se um dos objetivos dos cursos de língua. No contexto de PFOL, o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil para Estrangeiros) seria a grande influência nesse sentido. Indiretamente, também, nossa pesquisa traz indicadores dessa influência na construção curricular¹⁹.

Por último, colocamos aqui a influência das editoras, uma influência que chega às salas de aula pelo livro/material didático que criam e comercializam. McNeil (1990) faz importantes comentários sobre a influência do livro didático no contexto estadunidense de que trata, comentários que pensamos dizerem muito da

¹⁷“Students seldom have formal influence over course content. There are, of course, school in which provisions are made for some genuine self-government by students”.

¹⁸“Informally, however, students have much influence over what is taught”.

¹⁹É recorrente a referência ao Celpe-bras nos estudos de PFOL, de forma que se trata de um tema que esperamos estudar posteriormente em nossas pesquisas.

realidade aqui focada também. Abaixo uma citação que o pesquisador traz do trabalho de Keith²⁰:

A maior parte do ensino em nossas escolas advém de livros didáticos ou outros materiais curriculares, como guias, livros de exercícios e equipamento de laboratório. Aproximadamente 75 por cento do tempo dos alunos em sala de aula e 90 por cento de sua tarefa de casa é passada com materiais instrucionais (p.275)²¹

Números surpreendentes que mostram que o material didático é de suma importância na aplicação do currículo. “E que currículo é esse?”, nós nos perguntamos. Certamente, esses dados devem ser considerados desatualizados, e não há dúvida de que a transposição espaço-temporal de nossa referência traz imprecisão para dados de natureza tão local, porém cremos que a experiência de ensino que temos é capaz de homologar parte da evidência aqui transcrita e da argumentação aqui apresentada. Damos prosseguimento: “Os alunos têm maior chance de aprender o que eles encontram em seus livros didáticos do que em algum outro lugar”²² (McNEIL, 1990, p.276). Por isso o livro didático deve ser também considerado, mesmo que indiretamente, ao interpretarmos nossos resultados²³.

Findadas as reflexões básicas pelas quais queríamos passar, introduziremos agora os procedimentos metodológicos de nosso trabalho.

²⁰KEITH, Sherry; **Politics of textbook selection**. Stanford: Stanford University, 1981.

²¹“Most teaching in our schools is from textbooks or other curriculum material, such as guides, workbooks, and laboratory apparatus. Nearly 75 percent of student's classroom time and 90 percent of their homework is spent with instructional materials”.

²²“Students are more likely to learn what they find in the their textbooks than in something else”.

²³Demonstra-se o grande interesse no estudo da relação entre o material didático e os cursos de PFOL, pesquisas que esperamos empreender futuramente também.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa começou, como é bastante comum entre trabalhos de Linguística Aplicada, por estímulos da experiência pessoal com o ensino. Tratava-se de um período em que o curso de PFOL em nossa universidade começou a crescer de forma rápida e por conta disso exigir uma maior organização da equipe docente, ainda que o curso continue em fase de reflexiva implementação.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), nossa universidade, conta com o Centro Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (Calem) para o ensino de línguas tais como o espanhol, o inglês, o francês e o alemão. O Calem possui oferta de PFOL há mais de dez anos. Primeiramente essa oferta se restringia à comunidade interna da universidade composta de alunos intercambistas (graduação e pós-graduação) e o curso apresentava-se como uma única disciplina de um único nível (independentemente da heterogeneidade da turma). Com a crescente demanda nos últimos dois anos – interna, mas especialmente da comunidade externa – foi organizado um curso com diferentes níveis que visava atender a essa demanda e, também, criar possibilidades mais concretas de formação em PFOL aos alunos de Letras, cujo interesse por essa área estava (e está) crescendo.

Os docentes são professores concursados (efetivos) da Universidade e, no momento da pesquisa, havia também uma professora substituta. O trabalho se realiza com alunos da graduação em Letras, que acompanham as aulas e têm acompanhamento com encontros de formação (profissionalização docente). O curso se divide em níveis que vão do Português 1 ao 5. Cada um deles conta com 60 horas, sendo divididas em quatro meses (quatro horas semanais em duas sessões).

O aumento em demanda foi respondido com entusiasmo por parte do corpo docente do Calem, posteriormente parte do Departamento Acadêmico de Línguas

Estrangeiras Modernas (DALEM) e, portanto, mais capaz de atender a essa demanda e propiciar um trabalho de visões mais vastas. Outro fator favorável ao progresso do ensino de português na universidade foi o crescimento do Grupo de Pesquisas em Português para Falantes de Outras Línguas (GPFOL). O grupo agora se articulava com novos alunos e novos professores e, por essa razão, novas possibilidades puderam ser postas em nosso horizonte. Foi organizado um grupo de trabalho (GT-PFOL), e discussões teóricas e prático-metodológicas começaram a ser desenvolvidas, novas ideias e alternativas foram surgindo. Logo o grupo voltou-se para a estruturação de um curso de mais longa extensão que correspondesse às necessidades dos alunos que atendemos por sua situação de aprendizes em imersão ser bem distinta quando comparada a de outros alunos. Em especial são diferentes as necessidades dos grupos de imigrantes haitianos, congolezes e sírios, populações que almejam morar muito provavelmente em definitivo no nosso país.

A construção do novo curso previa, dentre outras mudanças, um currículo que estabelecesse a trajetória dos alunos pelos cursos de português. O GT-PFOL trouxe a questão do novo currículo para a pauta e trabalhou em sua elaboração, ao mesmo tempo em que se discutiam as aulas que estavam em andamento. Foi essa experiência conjunta de construção do currículo e de trabalho docente que motivou os questionamentos que nos levam ao presente trabalho. Em nossa experiência não havia um documento oficial que norteasse nossa prática, nenhum modelo de ampla divulgação a seguirmos. Foi a experiência com o ensino e leituras que mais ou menos indiretamente versavam sobre um curso de PFOL que nos embasaram. Os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras são o único construto que podemos nomeadamente tratar como pauta de nosso trabalho. Sabíamos de outros cursos de PFOL em outras universidades e conhecíamos em partes seu programa e modo de operação, e nos perguntamos sobre como teriam sido seus desenvolvimentos. O trabalho do GT-PFOL mostrou-se como a fase exploratória que suscitou as dúvidas orientadoras desta pesquisa.

O outro centro de línguas contemplado por nosso trabalho é o centro de línguas da UFPR e o descrevemos tomando como referência auxiliar um folheto informativo da instituição (CELIN, 2014). O Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) teve o início de suas atividades formalizadas em 1997 e antes mesmo dessa formalização já ministrava aulas a estrangeiros, com professores de dentro e de fora da Universidade. Em 1997 começa a ter oferta de turmas com professores do próprio centro, que não têm relação de vínculo com a Universidade – não são professores concursados. Atualmente, os professores que ministram aulas de PFOL nessa instituição fazem parte de uma cooperativa, não sendo funcionários públicos. Alguns deles possuem vínculo institucional sendo alunos da graduação ou da pós-graduação dos programas ofertados por essa universidade.

O curso de português ali está estruturado em níveis que são os seguintes: Básicos 1, 2 e 3; Pré-Intermediário; Intermediários 1, 2 e 3. Cada um desses níveis tem 60 horas de duração e são realizados de maneira intensiva, com duração de 2 meses, podendo variar. Possui ainda, programas especiais – aulas individuais – para empresas; um curso para coreanos intercambistas; um preparatório para o exame Celpe-Bras; e aulas para o PEC-G (Programa de Estudantes-Convênio de Graduação). O material utilizado é material próprio, produzido pelos professores cooperados.

Tendo em mente conhecimentos de política e planejamento linguísticos e uma compreensão de que cabe ao nível local pensar as questões do nível local, decidimos que a extensão destes estudos não ultrapassaria aquela da cidade de Curitiba. Portanto, decidimo-nos por estudar a construção de currículos das universidades federais da cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná.

O problema de pesquisa é a falta de debate curricular em PFOL. Indagamo-nos nesta pesquisa se haveria uma PPL clara aos envolvidos no curso e se as concepções fundantes dos currículos de PFOL destas duas diferentes universidades federais seriam as mesmas ou não. Nossa hipótese é de que não há grande unidade

na forma como concebem seus currículos essas universidades por falta de uma PPL nacional que as oriente ou um fórum mais geral sobre a questão. As demandas por documentos de orientação ou espaços formais para discussão que identificamos são recorrentes na literatura da área, como citado na seção 1.1. Trata-se de um problema e de uma oportunidade, pois há a falta de orientação de cima-para-baixo, mas por isso mesmo há maior independência da equipe local. É nesse embate que as questões de currículo e as de PPL se põem em voga.

Desta forma temos aqui um estudo descritivo que se ocupa apenas de apresentar as aproximações e distanciamentos entre os currículos, oriundas do entendimento de dois grupos de atores que se relacionam diretamente com a concepção de curso: os gestores e os professores. Com maior ou menor força, são eles os maiores envolvidos quando se pensa em proposição, conformação e realização do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Operamos nossa análise sem nos determos na natureza conteudística dos programas e sem avaliá-los. De acordo com Triviños (2011, p.110), “o foco essencial destes estudos [os descritivos] reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores [...] etc.”. O enfoque escolhido, por sua vez, é o enfoque crítico-participativo com visão histórico-estrutural, “dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transformá-la em processos contextuais e dinâmicos complexos” (TRIVIÑOS, 2011, p.117). São escolhas que parecem melhor apreender nossas necessidades e que melhor encaixam em nossa visão de mundo, além da eficácia do método dialético neste caso, pois “o método capaz de aprofundar a análise da realidade do fenômeno social, com todas as suas contradições, dinamismo e relações, é o método dialético” (TRIVIÑOS, 2011, p.151).

Nossa análise é de natureza qualitativa com apoio quantitativo, inserindo-se no paradigma interpretativista,

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32)

Corroborando com esta colocação a visão do etnógrafo Frederick Erickson que assim se desenrola: “[...] a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não-locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas quando elas escolhem como vão conduzir sua ação social” (ERICKSON²⁴ *apud* BORTONI-RICARDO, 2008, p.41-42). É precisamente este o tipo de estudo de que precisamos para aferir a semelhança dentre os ideários que sustentam os diferentes currículos de Português para Falantes de Outras Línguas.

Nossa inserção no paradigma interpretativista deixa claro que não buscamos um progresso científico linear na compreensão dos fenômenos aqui estudados, deixando de lado a concepção positivista de pesquisa científica. Razão essa também pela qual o termo que utilizamos para referir-nos ao que coletamos para estudar é “material”: “a palavra *materiais* seria mais ampla, menos comprometida com a quantificação e serviria, assim melhor aos objetivos e características da pesquisa qualitativa” (LOFLAND²⁵ *apud* TRIVIÑOS, 2011, p.141, grifos no original). Quanto à coleta e métodos de análise em si os parágrafos seguintes serão mais informativos.

Modus operandi: a coleta de material realizou-se pessoalmente por meio de questionários semiabertos escritos na primeira etapa e entrevistas semiestruturadas na segunda etapa, todas realizadas no mês de novembro de 2014. Caracterizamos

²⁴ERICKSON, F. **Qualitative methods**: research in teaching and learning. York: Macmillan Publishing Company, 1990. p.75-100.

²⁵LOFLAND, John. **Analysing social settings**: a guide to qualitative observation and analysis. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1971.

aqui como “semiaberto” o questionário que elaboramos baseado em nossas reflexões teóricas²⁶, um questionário que possui perguntas a serem respondidas em duas partes, primeiro assinalando uma alternativa e depois complementando textualmente. Por vezes há espaço apenas para respostas abertas. Essa natureza mista entre, de um lado, a objetividade e quantificabilidade da seleção dentre alternativas e, do outro, a maior subjetividade das respostas desenvolvidas abertamente classificamos como “questionário semiaberto” e foi por este modelo que optamos. Os questionários e os roteiros de entrevista semiestruturada encontram-se ao fim deste trabalho como apêndices (A e B são os questionários; C e D são os roteiros). As entrevistas semiestruturadas explicamos com o auxílio de uma citação:

Podemos entender por *entrevista semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2011, p.146, grifos no original)

A aplicação dos questionários deu-se com a gentil colaboração dos centros de línguas das universidades que permitiram sua feitura pelos pesquisadores fisicamente (e não digitalmente). Antes do uso dos questionários em pesquisa, realizamos uma aplicação piloto com dois professores de PFOL que haviam já trabalhado em universidades federais brasileiras do sul, mas que em momento corrente não faziam mais parte da equipe docente. Assim pudemos averiguar as possíveis falhas, faltas de clareza e outros problemas nos instrumentos de coleta.

²⁶A própria elaboração dos questionários semiabertos e também dos roteiros de entrevistas semiestruturadas poderiam suscitar escritos que compartilhassem e pusessem em discussão os instrumentos de coleta que utilizamos em pesquisas de natureza semelhante. É também de nosso intenção levar a cabo estudos sobre o tema no futuro.

Os questionários foram elaborados em três versões: uma para os gestores dos cursos, outra para os professores e uma para os alunos (apêndices B e A, respectivamente; o material coletado dos alunos não foi usado neste recorte da pesquisa). As amostras variam de acordo com o centro onde a coleta é feita, assim obtivemos material de um gestor em cada centro, somados ao material de oito professores do Celin e três professores do Calem.

Nosso intento foi obter informações que mais apuradamente descrevessem o que as vozes de duas dessas categorias de atores, professores e gestores, apontam do entendimento dos envolvidos quanto ao que eles viam na integração dos diferentes níveis de implementação do ensino de PFOL e fazermos nós essa mesma comparação entre os dois centros de línguas. Acreditamos que pela triangulação de informações desses dois grupos de envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podemos ganhar maior confiabilidade em nossos resultados. A triangulação de dados é bem caracterizada por Bortoni-Ricardo (2008, p. 61),

A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação.

Por último interessa-nos introduzir aqui dois conceitos que esclarecem a forma com que trabalharemos com o material recolhido. Propomos o princípio de *reflexividade* e o de *indução analítica* como as formas pelas quais empreenderemos a análise dos materiais. Ambos os conceitos são explicados por Bortoni-Ricardo, o primeiro sendo colocado da seguinte maneira:

Uma forma de trabalhar o problema do necessário distanciamento entre o sujeito cognoscente (o pesquisador) e o objeto cognoscível de sua pesquisa foi a aceitação, no paradigma interpretativista, do pressuposto da **reflexividade**, isto é, a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa (Bortoni-Ricardo, 2008, p.58, grifos no original)

O segundo conceito está aqui, “o processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de **indução analítica** por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções” (BORTONI-RICARDO, p.62, grifos no original). Esse princípio amplamente aceito em pesquisas qualitativas é utilizado ao longo de toda a pesquisa, assumida a inegável subjetividade nas análises dos pesquisadores. Acrescentamos que para as entrevistas utilizamos do mesmo conceito, sendo que outra possibilidade para a análise do material seria a transcrição de conversas, método também bastante produtivo. Contudo para este trabalho encerramos na indução analítica o método interpretativo do material por conta da limitação de tempo que nos afligiu.

3 ANÁLISE DO MATERIAL

Os questionários que propusemos contam com perguntas de identificação (nome, idade, sexo, escolaridade, línguas que usa, entre outras), perguntas comuns aos três modelos de questionário. O objetivo delas é conhecer alguns dados sobre os informantes. Elas não têm especial relevância para o presente trabalho, portanto, não serão analisadas nessa pesquisa. Justificam-se, entretanto, por pelo menos dois motivos, a saber: a necessidade de identificação de alguns dados desses atores e a possibilidade de uso desses dados para outras pesquisas no âmbito do Grupo de Pesquisa em PFOL da UTFPR²⁷ (no qual se inserem os estudos do Grupo de Trabalho já mencionado e cujas discussões geraram o interesse pelo tema desenvolvido aqui). Fizemos uma seleção e consideramos que as questões mais relevantes são aquelas sobre as quais neste trabalho desenvolvemos análises porque mostram (ou podem mostrar) alguns dados sobre concepções, pensamentos ou ainda entendimentos dos gestores e professores envolvidos em aulas de PFOL das duas instituições pesquisadas.

Empreendemos primeiramente nossa análise do objetivo institucional, segundo os gestores e os professores dos dois cursos. As etapas seguintes da análise seguirão intuitivamente a partir desse ponto.

3.1 OBJETIVO INSTITUCIONAL

A pergunta diretora desse primeiro ponto de análise será a pergunta “Por que na sua instituição há oferta de cursos de português língua

²⁷Como possível linha de investigação futura apontamos estudos sobre a formação de professores de PFOL, por exemplo.

estrangeira/adicional?”, pergunta 11 do questionário aos professores e de número 10 no que se refere aos gestores (apêndices A e B, nessa ordem). Cremos essa ser a pergunta mais básica a nos dirigir a um entendimento da PPL do PFOL em ambos os centros de línguas, pois nos dá um apontamento do objetivo da oferta daquele curso, a concepção da razão de ser do curso e, portanto, o encaixe estratégico desse curso no contexto sociogeográfico.

Os professores de ambas as instituições apontam para a necessidade de responder, como motivação dos cursos de PFOL, a uma demanda interna das universidades, ou seja, ofertar vagas para alunos matriculados na instituição. Ambos os centros de línguas começaram seu trabalho de ensino de PFOL para assessorar os alunos intercambistas da instituição que para ali vinham estudar. Reproduzimos as respostas de dois professores nos questionários, “Primariamente por necessidade de oferta aos intercambistas e aos grupos PEC-G, secundariamente, oferta para a comunidade externa” (UF-Q-P1)²⁸ e

A necessidade de atender à comunidade interna formada por estrangeiros interessados em aprender Português Brasileiro por motivos acadêmicos, mas também profissionais e/ou pessoais, levou à constatação de que há uma crescente demanda por um curso de PFOL (UTF-Q-P1)²⁹

É comum também às duas instituições a expansão do espaço do curso de PFOL para atender a uma demanda externa, ou seja, o recebimento de alunos de fora da instituição levou a um maior número de professores e classes. Os cursos, portanto, foram moldados pela demanda de números maiores de alunos com o passar do tempo. Os depoimentos das gestoras também indicam o mesmo processo de estruturação, da demanda interna de intercambistas ao ensino também para a comunidade externa, como vemos a seguir: “Inicialmente para atender à

²⁸Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 1 do centro de línguas da UFPR”.

²⁹Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 1 do centro de línguas da UTFPR”.

comunidade interna (intercambistas). Hoje, demanda social (refugiada, na maioria)” (UTF-Q-G)³⁰.

Esse posicionamento dos professores e gestores parece-nos um sinal de que os cursos são primariamente cursos de atendimento às demandas dos seus alunos. A construção de um currículo tende a ocorrer de forma alinhada aos seus objetivos, segundo padrões estudados e classificados pela teoria do currículo, e por isso nossa leitura do objetivo institucional guiada pelas referências teóricas de que dispomos nos leva a entender que o melhor modelo racional para o currículo³¹ em ambos os cursos é o modelo por levantamento de necessidades, o “*needs assessment model*”:

O levantamento de necessidades é o processo pelo qual as necessidades educacionais são definidas e as prioridades estabelecidas. No contexto de currículo, uma necessidade é definida como uma condição na qual há uma discrepância entre o estágio *aceitável* de desenvolvimento ou atitude do aprendiz e o estágio *observado* do aprendiz (McNEIL, 1990, p. 110, grifos no original)

Assim cremos possível descrever os currículos em termos de seu objetivo de atender aos alunos a partir de um levantamento de suas necessidades. Gostaríamos agora de passar ao que entendem os professores e gestoras de seu currículo e de sua prática.

³⁰ Nosso código para “Resposta ao questionário da Gestora do centro de línguas da UTFPR”.

³¹ “Rational and technical models in curriculum decision making” (McNEIL, 1990, p.110).

3.2 LINHAS GERAIS DO CURRÍCULO: A PPL EM MEIO À PERCEPÇÃO DE CURRÍCULO DOS PROFESSORES E GESTORES

Depois de averiguarmos a percepção dos professores e gestoras em relação ao objetivo institucional dos cursos, voltamos nosso olhar às suas concepções sobre o currículo com duas questões que investigam as linhas gerais que norteiam os cursos. Fomos então às questões 17 e 18 do questionário aos professores (apêndice A), correspondentes às questões 21 e 22 do questionário às gestoras (apêndice B). São elas “Como você descreveria as aulas nesse programa? (Apenas uma alternativa pode ser assinalada)” e “O principal eixo de organização do programa é... (Assinale apenas uma alternativa)”.

Tabela 1 - Respostas dos professores à questão sobre a descrição das aulas do programa – 2014

Descrição	Professores do Celin	Professores do Calem
Priorizam cumprir o programa	1	
Centram-se nas necessidades dos alunos	5	1
Privilegiam a comunicação oral		
Enfatizam as estruturas gramaticais		
Focam na produção escrita		
Preocupam-se com a leitura de diferentes textos		
Outras descrições	2	2
Total de professores	8	3

A primeira é uma questão desenhada para apreender a percepção dos atores do currículo quanto à natureza dele. Dentre os professores do Celin muitos harmonizam com o objetivo institucional de atender às necessidades dos alunos, porém vemos que há uma divisão do grupo na qual parte dele aponta outras caracterizações do curso que não aquela fiel ao dito objetivo institucional.

Um total de oito professores respondeu ao questionário, mas foram cinco deles aqueles que descreveram as aulas do curso como aulas que atendem às necessidades dos alunos assinalando a segunda alternativa. Dos outros três professores obtivemos uma resposta que se harmoniza com o objetivo institucional, mas na parte aberta da questão, por isso esse informante foi classificado em “Outras descrições”. As outras duas respostas foram difusas. Assim, uma apontava o cumprimento do programa como descrição e a outra optou também pela resposta fechada “Outras descrições”.

Dos dois informantes assinalados como “Outras descrições”, um preferiu descrever as aulas em termos metodológicos (resposta integralmente reproduzida aqui: “Trabalho com todas as competências interacionais”, UF-Q-P2³²) e o outro foi aquele que deu foco à questão das necessidades dos alunos como seus outros cinco colegas, porém que complementou a resposta com mais detalhes metodológicos. Podemos dizer, portanto, que 6 conhecem o objetivo institucional e concebem a sua prática ligada a ele, enquanto os outros 2 não apresentam de forma tão explícita essa correlação.

No Calem, dois docentes assinalaram mais de uma alternativa na questão, o que classificamos como “Outras descrições”, e decidimos considerar suas respostas devido ao número pequeno de informantes que detínhamos. Observamos que as três professoras assinalaram que as aulas do curso “Centram-se nas necessidades

³²Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 2 do centro de línguas da UFPR”.

dos alunos” (uma delas assinalou somente essa questão, diferentemente das outras), duas delas indicaram a leitura de diferentes textos e uma delas ainda selecionou o privilégio da comunicação oral. Acreditamos que fica visível uma preocupação das docentes com relação ao atendimento das demandas do alunado, uma concepção de currículo que vai ao encontro do objetivo institucional, tal qual ocorre no Celin.

Tabela 2 – Respostas dos professores à questão sobre o eixo de organização do programa – 2014

Eixo	Professores do Celin	Professores do Calem
Conteúdos gramaticais		
Tarefas	5	2
Conteúdos Temáticos	1	
Gêneros Discursivos	1	
Gêneros Textuais		
Projetos		
De outra forma	1	1
Total	8	3

Na segunda questão, no Celin, vemos que novamente os professores separam-se em duas partes, uma que harmoniza em optar por “Tarefas” como “o principal eixo de organização do programa” (cinco professores) e outra parte que difere, assinalando diferentes respostas (três professores). Dos três professores discordantes, um escolheu “Gêneros discursivos” como o eixo de organização, enquanto os outros dois escolheram “Conteúdos temáticos” (um deles assinalou “De

outra forma” e complementou textualmente, porém nossa leitura é de que sua resposta pode ser razoavelmente interpretada como “Conteúdos temáticos”, pois assim se apresenta a resposta ao questionário “Conteúdos temáticos atrelados a gêneros e conteúdos gramaticais”, UF-Q-P3³³, colocando na primeira posição os conteúdos temáticos e então os atrelando a gêneros, não definidos como textuais nem como discursivos, e então conteúdos gramaticais). O currículo percebido é consideravelmente homogêneo no curso do Celin, um sinal positivo para a unidade de ação do corpo docente.

No Calem o mesmo acontece, pois duas das professoras selecionam o ensino de línguas por tarefas. Enquanto isso uma delas decide por escolher três das categorias, o que classificamos como uma descrição “De outra forma”. As alternativas marcadas por esse docente foram “Conteúdos temáticos”, “Gêneros discursivos” e “Gêneros textuais”. Novamente vemos que os currículos de ambos os cursos possuem paralelos por mais que em nossa prática exploratória não vissemos laços estreitos entre os objetivos e programas dos dois centros.

3.3 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: AS VOZES DOS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Dada a observação das orientações curriculares dos cursos de PFOL, tomamos agora as questões mais diretamente ligadas à construção do currículo, a começar pela questão 12 do questionário aos professores (apêndice A) e 11 como consta no questionário às gestoras (apêndice B), “Segue-se alguma linha teórica explicitamente?”.

³³Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 3 do centro de línguas da UFPR”.

A questão 12 pede ao informante que indique a linha teórica seguida explicitamente pelo corpo docente do curso, aquela que orientaria o currículo e sua aplicação. Para o Celin obtivemos cinco respostas fechadas “Sim”, porém que diferiam em sua descrição, parte aberta da questão. Apenas um daqueles que respondeu “Sim” nos forneceu uma descrição da linha teórica comum à da gestora do centro de línguas da UFPR, sendo essa resposta, “Em grandes linhas, a que orienta o exame Celpe-Bras” (UF-Q-P3³⁴, resposta integral). Os outros três optaram ou por se abster (a questão do questionário escrito foi ignorada por dois professores) ou por responder a opção “Não”. Apesar de a maioria dos docentes ter respondido “Sim” vemos que não há um norte teórico comum a todos que esteja claramente definido.

Façamos agora a observação do que os professores pensam ser a linha teórica explícita do curso. Já foi mencionada a concordância entre a gestora e um dos professores no parágrafo acima, vamos aos outros. Dos quatro professores restantes, vemos uma correspondência nas respostas que os põe em dois pares. Uma das respostas foi “Abordagem comunicativa”, resposta dada em termos idênticos por dois dos professores (UF-Q-P4³⁵ e UF-Q-P5³⁶, reprodução fiel). O outro par apontou o ensino por tarefas; reproduzimos integralmente “Ensino baseado em tarefas e gêneros discursivos” e “Ensino de língua por tarefas” (UF-Q-P6³⁷ e UF-Q-P7³⁸, cópia fiel). Essa divisão é apenas aparente, pois o ensino de línguas por tarefas encaixa-se no paradigma da abordagem comunicativa, assim apresentado por Brown (2007): “Uma das perspectivas mais proeminentes dentro do quadro CLT é o **ensino de línguas baseado em tarefas (TBLT)**”³⁹ (p.50, grifos no original). Não

³⁴ Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 3 do centro de línguas da UFPR”.

³⁵ Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 4 do centro de línguas da UFPR”.

³⁶ Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 5 do centro de línguas da UFPR”.

³⁷ Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 6 do centro de línguas da UFPR”.

³⁸ Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 7 do centro de línguas da UFPR”.

³⁹ “One of the most prominent perspectives within the CLT framework is **Task-based Language Teaching (TBLT)**”.

nos surpreende essa postura metodológica, posto que a abordagem comunicativa está muito em voga na era pós-método, como consta ainda na mesma referência. O que para nós é mais relevante é observar que o ideário curricular dos professores é povoado pelas questões metodológicas e não de PPL.

No Calem, duas das professoras afirmaram que não havia uma linha teórica explícita comum a orientar o currículo e uma delas utilizou da parte aberta da questão para se expressar e escreveu “talvez” como sua resposta. Essa professora descobriu um aspecto interessante do currículo, como demonstramos a seguir com a cópia de sua resposta aberta: “Em geral, acredito que seguimos uma perspectiva de língua em uso, mas não sei se falo por todos” (UTF-Q-P2⁴⁰, grifo nosso). A gestora do Calem respondeu “Não” para a questão, reforçando a impressão que temos de que não é discutido um norte teórico para todos em termos de decidir efetivamente por um ou outro referencial.

A seguir nossa atenção recai sobre os atores envolvidos diretamente na construção do currículo com a pergunta “Você participou da construção do programa do curso?” e suas opções fechadas “Sim” e “Não”, questão aos professores de número 15 e de número 12 às gestoras (apêndices A e B). Para as gestoras, ainda, havia o seguinte desdobramento da questão “Que outras pessoas estiveram envolvidas nessa elaboração?”. Avaliamos que os partícipes foram professores em ambos os centros de línguas, mas que apenas a gestora do Celin também esteve presente nessa etapa.

No Celin, dos oito professores informantes, cinco se consideraram ativos na construção do currículo e outros três não. A gestora desse centro respondeu que participou da construção do programa e que esta se dava de forma colegiada, com a participação dela e dos professores de português do centro (UF-E-G⁴¹).

⁴⁰Nosso código para “Resposta ao questionário do Professor 2 do centro de línguas da UTFPR”.

⁴¹Nosso código para “Resposta à entrevista da Gestora do centro de línguas da UTFPR”.

No Calem, das três professoras informantes, duas afirmaram participar da construção do programa e uma delas que não. A gestora do Calem respondeu que "não necessariamente do programa, mas do design da área..." (UTF-Q-G⁴²), o que nos indica um pouco do que pensa ser seu papel no currículo, um papel menos ligado ao programa e mais ligado a outras questões de sua realização.

Respondida a questão anterior afirmativamente pela maioria dos informantes, a próxima pergunta torna-se bastante reveladora para nós: "O que foi considerado no momento da construção do programa? (Mais de uma alternativa pode ser assinalada)", pergunta com respostas fechadas e com linhas fornecidas para o esclarecimento da alternativa "Outros" (parte aberta da questão). Trata-se da questão de número 16 para os professores e 13 para as gestoras (apêndices A e B).

Tabela 3 – Respostas dos professores à questão sobre o que foi considerado na construção do programa à época – 2014

Considerado	Professores do Celin	Professores do Calem
O material didático disponível no mercado	2	2
O perfil médio do público da escola nos últimos semestres	6	2
O perfil do grupo docente	1	1
Programa pré-existente	6	1
As exigências do exame CELPE-BRAS	8	
Outros		
Total	23	6

⁴²Nosso código para "Resposta ao questionário da Gestora do centro de línguas da UTFPR".

O Celin parece ter dado ênfase, segundo nosso material, principalmente a três aspectos, um deles obtendo a unanimidade: “As exigências do exame CELPE-BRAS”. Os outros dois aspectos foram “O perfil médio do público da escola nos últimos semestres” e “Programa pré-existente”.

Por mais que na resposta à questão 12 os professores não tenham tido uma visão clara da orientação teórica fornecida pelo Celpe-Bras, destaca-se no material a importância do exame de proficiência de português brasileiro para a construção do currículo. Lemos essa divergência como a diferença entre o currículo formal, construído por parte dos professores em conjunto com a gestora (e por ela aprovado) e o currículo percebido, o currículo que os professores têm em mente quando pensam no currículo que concretizam em sua prática de ensino. Essa disparidade é provavelmente decorrente do afastamento do discurso oficial do centro e o cotidiano prático da equipe docente, algo que esperávamos, pois previsto em nossas leituras, porém que só faz reforçar nossa hipótese de instabilidade de PPL dos cursos por conta da pouca visualização das questões políticas ali envolvidas. O exame Celpe-Bras, ou melhor, a obtenção de sua certificação ou não, tem efeitos diretos na vida dos alunos, em sua cidadania e, portanto, seu bem-estar. É da dimensão política refletir sobre a relação entre o aluno pelo curso formado e sua inserção na sociedade brasileira, especialmente se termos em consideração as populações refugiadas que têm vindo ao Brasil. Antes de seguirmos com nossa análise, gostaríamos de fazer referência a um interessante estudo de Menken sobre a importância da língua como barreira a estudantes imigrantes em testes de grande relevância, citamos:

Uma séria consequência não intencional dos exames de grande relevância [pelas suas consequências na vida dos examinandos] em Nova Iorque e em outros lugares é que eles criam um incentivo para os estudantes abandonarem os estudos, ou para retornarem ao seu país de origem, deixarem o ensino tradicional e buscarem um diploma alternativo, ou desistirem da escola [...] (MENKEN, 2008, p.98)⁴³

E cremos que é essa urgência de alguns alunos em conseguir a certificação de proficiência linguística que é sentida pelos docentes e que os leva a considerar os exames de proficiência em sua prática. Entendemos que o contato direto com os alunos traz essa sensibilidade para o currículo percebido por mais que ela não conste no currículo formal. Ao olhar o material do Calem isso é especialmente visível nas entrevistas com os docentes, pois duas das professoras mencionam o Celpebras como uma referência para a linha teórica, como um “caminho teórico”, “norte de concepção de língua” ou “pauta para as aulas” (UTF-E-P2⁴⁴ e UTF-E-P3⁴⁵), ainda que não o mencionem no questionário quando têm em mente o currículo formal. Infelizmente não cabe à nossa pesquisa verificar essa dinâmica entre a necessidade de certificação de língua dos alunos e seus efeitos no currículo a “níveis mais baixos” (currículo percebido, operacional e experiencial), mas fica aqui um registro que pode vir a suscitar futuros estudos.

Interpretamos ainda a referência ao “perfil médio do público” como reforço ao propósito do curso de atender as necessidades dos alunos, o objetivo institucional que tem sido preservado desde o início da instituição, como já anteriormente discutido. A questão do “Programa pré-existente” parece-nos indicar uma questão prática, porém também de tradição institucional, pois se trabalha no que já foi criado anteriormente, partindo do tradicional na instituição e evitando o trabalho advindo de uma total reformulação (muito possivelmente julgada desnecessária). Essas

⁴³“A serious unintended consequence of high-stakes testing in New York and elsewhere is that it creates an incentive for students to leave school, either to return to their country of origin, to leave traditional schooling to pursue an alternative diploma, or to drop out [...]”

⁴⁴Nosso código para "Resposta à entrevista do Professor 2 do centro de línguas da UTFPR".

⁴⁵Nosso código para "Resposta à entrevista do Professor 3 do centro de línguas da UTFPR".

observações derivam de nossa leitura comparativa com as respostas do corpo docente do centro de línguas da UTFPR, analisadas em seguida.

No Calem, o atual programa foi criado recentemente e contou com pouca referência a um "Programa pré-existente" tal qual mencionamos no questionário. Vemos isso na entrevista com uma das professoras do centro quando esta diz que era apenas o segundo semestre desde a última formulação do programa (UTF-E-P3⁴⁶) e, conjuntamente com outra das professoras, opta por dizer que foram considerados outros pontos, mas não assinalaram o "Programa pré-existente" como um deles (UTF-Q-P1⁴⁷). Essa é uma das diferenças entre os centros, pois um trabalha com a reformulação constante do programa, em alguns pontos, enquanto o outro criou o programa a partir da base. Isso advém, dentre outros motivos, da menor tradição do curso do Calem, estruturado há menos tempo.

Acabadas as perguntas de nossa seleção que eram direcionadas aos professores, passamos para a última questão selecionada para o presente estudo, questão essa feita às gestoras. Número 20 no questionário às gestoras (apêndice B), "Na sua opinião, o programa e os materiais didáticos atendem às necessidades e desejos dos alunos?", com as respostas fechadas "Sim" e "Não", somadas à linhas em branco para esclarecimentos e/ou adições (natureza mista, resposta fechada e aberta).

A gestora do Celin responde que "Sim" e complementa em entrevista mencionando pesquisas de satisfação que são feitas informalmente e que apontam para uma resposta positiva dos alunos (UF-E-G⁴⁸). Já a gestora do Calem não responde à parte fechada da questão e abaixo, no questionário, escreve "Ainda precisamos ampliar a oferta, diversificando o programa, mas para o momento é o que podemos/ conseguimos fazer" (UTF-Q-G⁴⁹).

⁴⁶Nosso código para "Resposta à entrevista do Professor 3 do centro de línguas da UTFPR".

⁴⁷Nosso código para "Resposta ao questionário do Professor 1 do centro de línguas da UTFPR".

⁴⁸Nosso código para "Resposta à entrevista da Gestora do centro de línguas da UFPR".

⁴⁹Nosso código para "Resposta ao questionário da Gestora do centro de línguas da UTFPR".

Com certeza as respostas das gestoras indicam grandes diferenças quanto a suas avaliações do programa, porém nossa atenção volta-se para a pouca atenção dada à voz dos alunos de um lado e à falta de mobilização acadêmica para ampliar a oferta de vagas (não cabendo ao nosso trabalho compreender exatamente de que atores não se apresenta suficiente mobilização), aspectos de PPL. A política e planejamento linguísticos efetivam-se necessariamente a partir de uma correta aferição da situação linguística da sociedade a que se refere e também de um grupo capaz de pôr em ação aquilo que se idealiza como o mais indicado, logo a questão 20, pergunta que versa diretamente acerca daquilo que é o objetivo institucional dos cursos com o seu ensino (o atendimento das demandas dos alunos), é reveladora das possibilidades de aperfeiçoamento do currículo em rumo a uma PPL mais bem descrita e eficaz.

3.4 DIMENSÕES POLÍTICO-METODOLÓGICAS DO CURRÍCULO: DISCUTINDO OS RESULTADOS DE NOSSA LEITURA

Ao longo da apresentação dos dados tecemos já muitos comentários em relação ao material coletado, introduzindo gradualmente no texto (mas também na compartimentação do trabalho) a nossa leitura. No entanto, decidimos por melhor concentrar a nossa visão nesta última seção anterior às considerações finais, para que melhor impostemos nossa voz e mais objetivamente sejamos entendidos.

Retomemos nosso trabalho, aprofundemos nossa análise. A princípio o nível mais geral organizacional de uma PPL foi inquerido, o objetivo institucional dos cursos de PFOL dos dois centros de línguas. É de fonte documental⁵⁰ que ambos buscam atender as necessidades dos seus estudantes e desenvolver as habilidades

⁵⁰Página eletrônica do Calem (CALEM, 2015) e folheto do Celin (CELIN, 2014).

linguísticas deles, e isso é reafirmado pelos depoimentos de professores e gestores. Entretanto isso não é suficiente para que as duas instituições façam de uma prática a troca de experiências e conhecimentos, o que denota uma falta de envolvimento entre os membros das equipes. Em nosso entendimento, ambas as instituições servem aos mesmos propósitos, ambas têm uma natureza política semelhante, ambas apresentam diversas similaridades metodológicas e de público, mas não uma política de mobilização de esforços conjuntos.

Nossa hipótese era de que não haveria uma unidade de PPL entre os dois centros de línguas e contávamos com a falta de circulação de saberes entre os dois como um dos indícios disso. Nossa prática exploratória estava certa em sua hipótese, mas não totalmente ciente da coincidência dos objetivos institucionais entre Calem e Celin. Não cabe a essa pesquisa entender detalhadamente as razões para a pouca contribuição no sentido da construção de currículos entre as instituições. E quanto à igualdade de objetivos, cremos que são antes um reflexo de uma política pública universitária federal, mas não consciente de seus efeitos como PPL. Nossa hipótese era também de que não havia uma PPL a nível nacional e isso registrou-se nesses dois centros de língua pela falta de referência governamental, ou de outra natureza, que fosse exterior aos centros.

A investigação que fizemos das linhas gerais dos currículos, como assim nomeamos, reforçaram tanto a atenção as demandas do alunado quanto a similaridade do trabalho dos centros em sua orientação dada pelo Celpe-Bras. Em consonância com o parágrafo anterior, vemos aproximações advindas duma política universitária que tem efeitos sobre a PPL dos cursos, mas que não se tratam de uma consciente PPL nacional.

A terceira e mais longa seção do estudo trata da construção de currículo e começa com a busca pela linha teórica explícita dos currículos. Pelos professores foi explanada em termos metodológicos aqui, revelando sua percepção do currículo e uma retomada mental daquilo que se realiza cotidianamente nas aulas. Porém essa

resposta quando confrontada com a questão referente à construção do programa mostra que enquanto o currículo formal mostrou preocupação clara com o construto teórico do Celpe-Bras, os professores pensam sua prática de forma mais localizada no tempo e espaço, e em face de suas características metodológicas.

Não gostaríamos que essa nossa colocação fosse mal-interpretada. Pensamos que “metodologias”, “métodos”, “questões metodológicas” são de grande importância e não são apolíticas, pois consideram concepções de língua, de educação, de relacionamento interpessoal, entre outros aspectos. Entretanto, elas são de alcance muito localizado, referem-se às dinâmicas pessoais e de pequenos grupos. A PPL concretiza-se sim nos “níveis baixos” (de baixa hierarquia, na sala de aula e não no gabinete político), mas sua articulação em grupos maiores é capaz de ampliar seu impacto e tornar seu trabalho mais relevante para a sociedade quando olhada a distância. Uma forma de casar ambos os níveis de currículo, o formal e o percebido, talvez fosse um esclarecimento de como os cursos se pautam pela concepção de língua e de proficiência do Celpe-Bras. Assim ficaria mais claro que, na prática, ambos os cursos estão materializando uma PPL que bem coloca o Celpe-Bras, os benefícios que ele provê aos seus portadores e a sua visão linguística. Caso não seja desejável declarar um alinhamento ao construto teórico do Celpe-bras, talvez fosse o caso de rever as orientações curriculares do curso e fazer os ajustes requeridos para afastá-lo dessa referência, visto que o exame é referência visível nos discursos de gestoras e professores em nosso material. De qualquer forma, fazemos de nossas as palavras de Hymes, na transcrição de Eli Hinkel, e por elas expressamos nossa preocupação com os aprendizes de PFOL

De acordo com Hymes, a língua tem papel crucial na vida social de uma comunidade e uma falta de entendimento cultural dentre os membros de várias comunidades frequentemente leva a uma desigualdade social que ainda tem de ser reconhecida (HYMES⁵¹ *apud* HINKEL, 1999,p.7)⁵²

Finalmente, por último discutimos o que disseram as gestoras sobre a satisfação proporcionada pelo curso aos seus alunos. Cremos que a última questão vista em nosso estudo é reveladora do que pensam as gestoras sobre o atual currículo e entendemos que muito mais sobre a dimensão política dele pode ser discutida. Como já dito, as reações das gestoras são diferentes, porém ambas mostram que há oportunidades de reorganização a nível político para que o curso possa se moldar de forma mais bem informada às necessidades dos alunos e para que haja um maior corpo de professores a realizá-lo, mais trabalhos a se somarem aos ótimos serviços já prestados à comunidade.

Revisando nossos estudos e aprofundando a leitura duma PPL notamos sua formulação inconsciente ou, pelo menos, pouco anunciada ao público, o que poderia estar deixando de concentrar a atenção que entendemos ser proveitosa para a dimensão política e social dos cursos. Por outro lado, nos parece que comparativamente a dimensão metodológica e organizacional prática dos cursos está muito bem colocada. Reconhece-se o objetivo institucional dos cursos, há a participação dos professores na elaboração do programa, há engajamento dos gestores no currículo para além de sua administração. Mais impressionante talvez seja a unidade, inclusive entre Calem e Celin e não só internamente a cada um deles, em relação ao atendimento às necessidades dos alunos como uma preocupação primordial e uma visão de metodologia e de abordagem no ensino de língua não-materna. Se possível esta seria mais uma vertente pela qual poderíamos

⁵¹HYMES, D. **Ethnography, linguistics, narrative inequality**. Bristol, PA: Taylor and Francis, 1996.

⁵²“According to Hymes, language plays a crucial role in the social life of the community, and a lack of cultural understanding among members of several communities often leads to social inequality that has yet to be recognized”

estudar o material coletado, poderíamos pensar na homogeneidade metodológica aparente, mas nos falta extensão para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa era investigar as concepções de currículo dos professores e das gestoras dos cursos de PFOL das universidades federais de Curitiba para, assim, buscar uma unidade. Almejávamos ainda poder descrever aproximações e distanciamentos em nível de PPL local ou regional, ao mesmo tempo que observávamos a falta de uma PPL a nível nacional.

Nossa hipótese era de um grande distanciamento entre as PPLs dos dois centros de língua universitários uma vez que não há uma política de trocas entre eles e há pouca clareza quanto às razões, objetivos e práticas de ambos. Nosso estudo mostrou-nos, porém, que, ainda que haja muitas diferenças, há muito mais aproximações do que o esperado.

Para afirmar isso temos em conta a coincidência do estabelecimento do objetivo institucional e da forma com que ao longo do tempo os cursos se desenvolveram (salvas as diferenças de idade), a irmandade de construto teórico que faz referência (maior ou menor) àquele do Celpe-Bras, um modelo curricular comum de atendimento às necessidades dos estudantes, entre outros pontos. Perceber tantas semelhanças incrementa as possibilidades de investigação em torno duma PPL regional que englobe outros cursos de PFOL além destes já mencionados. Com a clareza de objetivos, meios e fins comuns, talvez seja possível ter um maior reconhecimento do trabalho com PFOL, uma maior mobilização de recursos (humanos) e, finalmente, um melhor atendimento às populações que precisam e/ou querem adentrar a nossa comunidade de falantes.

Pretendemos ampliar as vozes dessa discussão, incluindo os alunos. Entendemos que questionários não são os instrumentos que possibilitam mais detalhes acerca do processo de concepção de realização de currículos/programas. Todavia, dada a extensão e a profundidade (e o tempo!) de um trabalho de

conclusão de graduação, pareceu-nos a melhor escolha a fazer. Durante a realização do trabalho, foi possível perceber e construir outras possibilidades de pesquisa no mesmo campo e, sobretudo, verificar o nascimento do desejo de seguir com a investigação.

Nossa esperança é a de que mais trabalhos sobre o ensino e a aprendizagem de PFOL sejam realizados, seguindo com o fortalecimento da área de estudos e embasando práticas transformadoras das realidades vividas por todos aqueles que por algum motivo precisem fazer parte de nossa comunidade linguística. Esperamos também que se tratem de pesquisas conscientes de sua natureza política e social, tal qual tão fortemente esperamos ter enfatizado neste texto. Aos futuros pesquisadores bom trabalho e boa sorte. Obrigado aos leitores que nos acompanharam até aqui.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, João C. P.; MOUTINHO, Ricardo. **Aprender PLE na universidade**. In: Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p.65.

ALTENHOFEN, Cléo V. **Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil**. In: Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 93.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

CALEM. 2015. Disponível em <<http://www.calem.ct.utfpr.edu.br/>>. Acesso em: 02 Fev. 2015.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

CELIN. **Português como língua estrangeira nos cursos de graduação e pós-graduação em letras da Universidade Federal do Paraná em ações conjuntas com o Celin - UFPR**. Curitiba, PR, 2014.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 24, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.

FREIRE, Paulo. **Uma educação para a liberdade**. 4ª ed. Textos Marginais 8. Porto: Dinalivro, 1974. p. 7-21.

GARCEZ, Pedro M. **Observatório de políticas linguísticas no Brasil**: metas para a Linguística Aplicada. In: Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 79.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HINKEL, Eli. (Ed.). **Culture in second language teaching and learning**. New York: Cambridge University Press, 1999.

LEWY, Arie (Org.). **Avaliação de currículo**. São Paulo: Editora da USP, 1979.

MCNEIL, John D. **Curriculum: a comprehensive introduction**. 4ª ed. Estados Unidos da América: Harper Collins Publishers, 1990.

MENKEN, Kate. **English learners left behind: standardized testing as language policy**. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd., 2008.

PORTAL DO MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=20910:novo-programa-oferece-formacao-em-sete-linguas-alem-de-portugues-para-estrangeiros>

QUADROS, Gilvan Müller de. **Prefácio**. In: As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007. p. 7.

SÁ, Daniel Serravalle de. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e ensino de português como língua estrangeira. Cadernos de Letras da UFF. Niterói, n. 39, 2009. Disponível em: <<http://www.cadernosdeletras.uff.br/images/stories/edicoes/39/artigo1.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2015.



SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. Alfa: revista de linguística, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198157942013000200006&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 23 jan. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2011.

VIEIRA, Leonardo. MEC lança Idioma Sem Fronteiras para alunos e docentes de Letras estudarem línguas no exterior. O Globo, Rio de Janeiro, Nov 17. 2014. Atualizado Nov 18. 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-lanca-idioma-sem-fronteiras-para-alunos-docentes-de-letras-estudarem-linguas-no-exterior-14578044>>. Acesso em: Jan 31. 2015.

APÊNDICE A – Questionário aos Professores

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

Questionário aos Professores

Meu nome é Eric Chen e sou estudante de Letras Português-Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). No momento estou desenvolvendo meu trabalho de conclusão de curso (TCC) que versa sobre a construção de programas de português como língua estrangeira/adicional. Gostaria de contar com sua colaboração para a realização desses questionários. Sei das tarefas com as quais os professores e gestores de um curso de línguas estão envolvidos. Por isso, tentei fazer com que os questionários fossem concisos. Gostaria que entendessem que esse trabalho pretende coletar informações acerca do processo de construção de programas e relatá-lo. Depois de pronto, meu TCC será disponibilizado para sua leitura, se assim o desejar.

Abaixo seguem as questões.

1. Nome:

2. Idade: _____
Feminino

2. Sexo: () Masculino ()

4. Língua(s): _____

5. Formação:

Graduação () em _____ Ano de término: _____

Mestrado () em _____ Ano de término: _____

Doutorado () em _____ Ano de término: _____

6. Você fez algum curso em ensino de português língua estrangeira/adicional?

sim não

Se sim:

curso de graduação

curso de especialização

curso de extensão

outro Qual?

7 Há quanto tempo você leciona português como língua estrangeira/adicional?

menos de 1 ano

de 1 a 5 anos

de 6 a 10 anos

mais de 10 anos

8. Como é a organização do curso de português como língua estrangeira/adicional na instituição em que você ministra aulas?

módulos sequenciais de até 60 horas por semestre (3 horas na semana)

módulos intensivos

programas personalizados

outros

9. Para que grupos você já ministrou ou ministra aulas?

básico

intermediário

avançado

Obs.: Entendemos que cada escola tem sua divisão de níveis, mas optamos por estabelecer uma escala tendo em mente três divisões gerais, segundo a divisão proposta pelo CELPE-Bras.

10. Qual é o perfil dos alunos?

Origem: Latina Oriental Africana Árabe

Sexo: Masculino Feminino

Idade: () entre 15 e 24 anos () entre 25 e 34 anos () entre 35 e 44 anos
 () acima de 45 anos

Língua(s) – L1: _____ Fala outras línguas? Quais?

Razão principal para estar no Brasil:

() trabalho () estudo () mudança com a família ()
 Outro. Qual?

Necessidades de interação:

Ocupações:

11. Por que na sua instituição há oferta de cursos de português língua estrangeira/adicional?

12. Segue-se alguma linha teórica explicitamente?

[] sim [] não

Se sim, qual?

13. A instituição oferece algum curso de formação? () Sim () Não

Com que frequência e como é feita a capacitação dos professores para trabalhar com português como língua adicional?

() encontros regulares semestralmente

() encontros ocasionais semestralmente

- um encontro no início e outro no final do período letivo
- não existe regularidade nos encontros
- ainda não existe um programa de capacitação regular na instituição

No que consiste o programa de capacitação de docentes?

- discussões teóricas sobre o conceito de Português como língua estrangeira
- metodologia para o ensino de Português como língua estrangeira
- o exame CELPE-BRAS
- desenvolvimento de materiais e recursos de apoio didáticos
- pesquisa e construção do projeto do curso
- ainda não existe um programa de capacitação regular na instituição.

14. O que deveria ser abordado num programa de capacitação de professores para trabalhar com português como língua adicional?

11. Você participou da construção do programa do curso?

- sim não

12. O que foi considerado no momento da construção do programa atual? (Mais de uma alternativa pode ser assinalada)

- o material didático disponível no mercado
- o perfil médio do público da escola nos últimos semestres
- o perfil do grupo docente
- programa pré-existente
- as exigências do exame CELPE-BRAS
- outros Quais?

13. Quantos níveis compõem o programa?

14. Qual é a estrutura física e os equipamentos utilizados para ministrar o curso?

- livro didático rádio / toca CD jornais e revistas
- jogos de tabuleiro TV / DVD computador
- livros literários banco de imagens internet (Skype, e-mail, etc.)
- outros.
- Quais? _____
-

15. Que materiais / recursos didáticos são usados nos cursos?

- livro didático música popular passeios de campo
- jornais e revistas jogos de tabuleiro filmes
- programas de TV programas de rádio livros literários
- banco de imagens quadrinhos vídeos
- telefone internet (Skype/e-mail) materiais de apoio desenvolvidos pelo(s) professor(es)
- Outros.
- Quais? _____
-

16. Quais são os recursos que você utiliza com mais frequência (de 75% a 100% de suas aulas)?

- livro didático música popular passeios de campo
- jornais e revistas jogos de tabuleiro filmes
- programas de TV programas de rádio livros literários
- banco de imagens quadrinhos vídeos
- telefone internet (Skype/e-mail) materiais de apoio desenvolvidos pelo(s) professor(es)
- Outros. Quais?

17. Como você descreveria as aulas nesse programa? (Apenas uma alternativa pode ser assinalada)



- priorizam o cumprimento do programa

- centram-se nas necessidades dos alunos
 - privilegiam a comunicação oral
 - enfatizam as estruturas gramaticais
 - focam na produção escrita
 - dão preferência à leitura de diferentes textos
 - outras descrições Quais?
-
-
-

18. O principal eixo de organização do programa é... (Assinale apenas uma alternativa)

- conteúdos gramaticais
 - tarefas
 - conteúdos temáticos
 - gêneros discursivos
 - gêneros textuais
 - projetos
 - de outra forma Qual?
-

APÊNDICE B – Questionário aos gestores

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

Questionário aos Gestores

Meu nome é Eric Chen e sou estudante de Letras Português-Inglês na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). No momento estou desenvolvendo meu trabalho de conclusão de curso (TCC) que versa sobre a construção de programas de português como língua estrangeira/adicional. Gostaria de contar com sua colaboração para a realização desses questionários. Sei das tarefas com as quais os professores e gestores de um curso de línguas estão envolvidos. Por isso, tentei fazer com que os questionários fossem concisos. Gostaria que entendessem que esse trabalho pretende coletar informações acerca do processo de construção de programas e relatá-lo. Depois de pronto, meu TCC será disponibilizado para sua leitura, se assim o desejar.

Abaixo seguem as questões.

1. Nome:

2. Idade:

3. Língua(s) de que tem domínio: _____

4. Formação:

Graduação () em _____ Ano de término: _____

Mestrado () em _____ Ano de término: _____

Doutorado () em _____ Ano de término: _____

5. Há quanto tempo atua como gestor de uma instituição de ensino de português como língua estrangeira/adicional?

- menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- mais de 10 anos

6. Você fez algum curso em ensino de português língua estrangeira/adicional?

- sim não

Se sim:

- curso de graduação
 - curso de especialização
 - curso de extensão
 - outro Qual?
-
-
-

7. Qual a sua experiência como professor de português como língua estrangeira/adicional?

- nenhuma
- menos de 1 ano
- de 1 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- mais de 10 anos

8. Para que grupos você já ministrou ou ministra aulas?

- básico
- intermediário
- avançado
- nunca ministrei aulas de língua portuguesa como língua estrangeira/adicional

Obs.: Entendemos que cada escola tem sua divisão de níveis, mas optamos por estabelecer uma escala tendo em mente três divisões gerais, segundo a divisão proposta pelo CELPE-Bras.

9. Qual é o perfil dos alunos que frequentam a sua instituição?

Origem: () Latina () Oriental () Africana () Árabe

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: () entre 15 e 24 anos () entre 25 e 34 anos () entre 35 e 44 anos
() acima de 45 anos

Língua(s) – L1: _____ Falam outras línguas? Quais?

Razão principal para estar no Brasil:

() Trabalho () estudo () mudança com a família

() Outro. Qual?

Necessidades de interação:

Ocupações:

11. A instituição segue alguma linha teórica explicitamente?

[] sim [] não

Se sim, qual?

12. Você participou da construção do programa do curso?

[] sim [] não

Que outras pessoas estiveram envolvidas nessa elaboração?

13. O que foi considerado no momento da construção do programa atual? (Mais de uma alternativa pode ser assinalada)

- o material didático disponível no mercado
- o perfil médio do público da escola nos últimos semestres
- o perfil do grupo docente
- programa pré-existente
- as exigências do exame CELPE-BRAS
- outros Quais?

14. Quantos níveis compõem o programa?

15. Com que frequência e como é feita a capacitação dos professores para trabalhar com português como língua adicional?

- encontros regulares semestralmente
- encontros ocasionais semestralmente
- um encontro no início e outro no final do período letivo
- não existe regularidade nos encontros
- ainda não existe um programa de capacitação regular na instituição

16. Qual é a estrutura física e os equipamentos disponibilizados para os professores ministrarem suas aulas?

- livro didático
- radio / toca CD
- jornais e revistas

- jogos de tabuleiro TV / DVD computador
 livros literários banco de imagens internet (Skype, e-mail, etc.)
 biblioteca com materiais específicos para ensino de Português como L2
 outros.
 Quais? _____

17. Que materiais/recursos didáticos são usados nos cursos?

- livro didático música popular passeios de campo
 jornais e revistas jogos de tabuleiro filmes
 programas de TV programas de rádio livros literários
 banco de imagens quadrinhos vídeos
 telefone internet (Skype/e-mail) materiais de apoio desenvolvidos pelo(s) professor(es) Outros.
 Quais? _____

18. Quais são os recursos são utilizados com mais frequência (de 75% a 100% das aulas)?

- livro didático música popular passeios de campo
 jornais e revistas jogos de tabuleiro filmes
 programas de TV programas de rádio livros literários
 banco de imagens quadrinhos vídeos
 telefone internet (Skype/e-mail) materiais de apoio desenvolvidos pelo(s) professor(es) Outros. Quais?

19. Os professores participam da elaboração de materiais dos cursos?

sim não

20. Na sua opinião, o programa e os materiais didáticos atendem às necessidades e desejos dos alunos?

sim não

Comente:

21. Como você descreveria as aulas nesse programa? (Apenas uma alternativa pode ser assinalada)

- priorizam cumprir o programa
- centram-se nas necessidades dos alunos
- privilegiam a comunicação oral
- enfatizam as estruturas gramaticais
- focam na produção escrita
- preocupam-se com leituras de diferentes textos
- outras descrições Quais?

22. Qual é o principal eixo de organização do programa?

- conteúdos gramaticais
- tarefas
- conteúdos temáticos
- gêneros discursivos
- gêneros textuais
- projetos
- de outra forma Qual?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada aos professores

Roteiro da entrevista semi-estruturada: entrevista com os professores

Nome:

1. Segue-se alguma linha teórica explicitamente?

Se sim, qual?

2. O que deveria ser abordado num programa de capacitação de professores para trabalhar com português como língua adicional?

3. Há formação inicial e/ou continuada de professores?

4. Você participou da construção do programa do curso?

Que outras pessoas estiveram envolvidas nessa elaboração?

5. Há reuniões pedagógicas para falar sobre os níveis/alunos daquele período (mês/semestre)?

Como são?

Desde quando foram implantadas?

6. Quantos níveis compõe o programa?

7. Os professores conhecem os níveis que compõem o programa?

8. Esses níveis são rígidos?

9. Que materiais/recursos didáticos são usados?

10. Os professores tem que usar tudo o que foi previamente selecionado/produzido para determinado nível?

11. Qual é o recurso didático com o qual você mais se sente confortável de trabalhar?

12. Participou da elaboração de materiais dos cursos?

13. Na sua opinião, o programa e os materiais didáticos atendem às necessidades e desejos dos alunos?

14. Você produz materiais complementares?

Como funciona esse processo?

15. Desde que você trabalha nessa instituição, já houve mudança no programa?

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada aos gestores

Roteiro da entrevista semi-estruturada: entrevista com os gestores

Nome:

1. Quem são os professores?

Como são “selecionados”?

2. Há formação inicial e/ou continuada de professores?

3. Como é feita a capacitação dos professores para trabalhar com português como língua estrangeira/adicional na sua instituição?

4. Com que frequência e como é feita a capacitação dos professores para trabalhar com português como língua adicional?

5. Os professores conhecem os níveis que compõem o programa?

6. Esses níveis são rígidos?

7. Que materiais/recursos didáticos são usados?

8. Você sabe se seus professores produzem materiais complementares?

Como funciona esse processo?

9. Os professores tem que usar tudo o que foi previamente selecionado/produzido para determinado nível?

10. Há reuniões pedagógicas para falar sobre os níveis/alunos daquele período (mês/semestre)?

Como são?

Desde quando foram implantadas?

11. Desde que você trabalha nessa instituição, já houve mudança no programa?

12. Como você descreveria as aulas nesse programa? (Apenas uma alternativa pode ser assinalada)

- priorizam cumprir o programa
- centram-se nas necessidades dos alunos
- privilegiam a comunicação oral
- enfatizam as estruturas gramaticais
- focam na produção escrita
- preocupam-se com leituras de diferentes textos
- outras descrições Quais?

13. Como é uma aula típica? Descreva, por favor.

14. Qual é o principal eixo de organização do programa?

15. Na qualidade de gestora, de que maneira você contribui para que o curso de português como língua estrangeira/adicional?