

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO-MATERNA: CONCEPÇÕES E CONTEXTOS DE ENSINO

José Carlos P. Almeida Filho

Universidade de Brasília

O português está entre as dez línguas mais faladas no mundo. No entanto, ainda há desafios no ensino do idioma para estrangeiros. Saiba mais no texto de José Carlos de Almeida Filho.

Índice

1. [Porque aprender uma língua estrangeira](#)
2. [A Língua \(L\) / Linguagem \(Lg\) na escolarização](#)
3. [Os Contextos cotejados](#)
 - 3.1 [Características do contexto de Língua não-materna](#)
 - 3.2 [Exigências e expectativas para o exercício profissional de EPLE/PL2](#)
4. [Consciência da língua e iniciativas livres para a sua consolidação como idioma de escolha por falantes de outras línguas](#)
5. [Concluindo](#)
6. [Referências](#)
7. [Apêndice](#)
 - 7.1 [Bibliografia sobre o ensino de Português L2/LE](#)
 - 7.2 [Séries didáticas para o ensino de Português LE](#)
 - 7.3 [Dissertações e teses na área de Português para Estrangeiros](#)
8. [Glossário](#)

1. Porque aprender uma língua estrangeira

Todas as sociedades, ricas ou pobres, oralizadas ou letramentadas, todas elas reconhecem o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprender uma nova língua. Nos países escolarizados e tecnologizados, esse valor é mais conscientemente brandido e reconhecível pela inclusão da disciplina Língua Estrangeira (muitas vezes com oferta de mais de um idioma) no currículo escolar.

Um degrau ainda mais elevado de civilização começa a ser galgado quando uma sociedade através de suas instituições começa a se preparar para pesquisar e ensinar como língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) a sua própria língua primeira, materna, escolar e, muitas vezes, nacional ou pátria. Isso nos leva a indagar, de imediato, qual o grau de prontidão do Brasil para oferecer o ensino da língua portuguesa como uma nova língua a falantes de outros idiomas. Essa área tem sido designada pela sigla PLE*, ou seja, “Português como Língua Estrangeira”.

Uma possível resposta a essa pergunta já está ensaiada no meu capítulo “Índices de Desenvolvimento da Área de Ensino e Pesquisa de PLE”, constante do livro *Projetos Iniciais no Ensino de Português a Falantes de Outras Línguas*, de Almeida Filho e Cunha (2006), em preparação. Avalio nessa publicação que o nosso desenvolvimento é apenas mediano com várias lacunas importantes como, por exemplo, a ausência de uma política explícita para o ensino de PLE. O mesmo conjunto de critérios de avaliação serve, obviamente, para aquilatarmos o grau de avanço do ensino de outras línguas no país.

Temos tentado, nos últimos 20 anos de forma mais consciente e concertada, entender melhor e com as dificuldades previsíveis, no Brasil, o que significa ensinar Português a já falantes desse idioma como primeira língua (L1). Sobre isso, leia neste mesmo Portal os textos de Rodolfo Ilari, “Como se tem ensinado o Português como língua materna?” e de Raquel Salek Fiad “O que se tem pesquisado sobre o ensino do Português como língua materna?”. Mas enfrentamos mais dificuldades ainda para interpretar o processo de ensinar o Português como língua estrangeira (LE) de escolha ou como língua não-materna adicional. Além disso, ainda temos de interpretar com quem se candidata a ensinar profissionalmente o Português a não nativos desse idioma o que significa a perspectiva de ensino do Português como L2 e língua oficial, como nos casos mais flagrantes das comunidades indígenas no Brasil e de africanas, comunicando-se através do Português nos países lusófonos do continente africano e no Timor Leste.

Ao abordar o ensino de Português como LE ou como *nova língua* para afastarmos um significado contraproducente da estrangeiridade estável que pode se instalar com prejuízos aos processos que engendramos com os nossos alunos, nossos colegas, superiores hierárquicos e autores de materiais didáticos adotados, ainda não estamos tratando da imensa dimensão da aprendizagem/aquisição que deve acompanhar (ou, quem sabe, até preceder) a complexa tarefa do ensino e da aprendizagem de uma outra língua.

Quanto ao ensino, estamos nos referindo à prática profissional de intervenção (e não somente espontânea baseada na tradição) para auxiliar o aprender. Esse ensinar vamos representar teoricamente como uma grande operação de quatro estações/fases ou dimensões: o planejamento curricular e de cursos, a produção/avaliação de materiais, o ensino propriamente dito consubstanciado num método (procedimental) com experiências na nova língua, e a avaliação de rendimento e proficiência na língua-alvo. Todas as estações mutuamente se influenciam e todas se orientam pela abordagem ou filosofia maior de ensino a que estão atreladas.

Quando disse há pouco que me referia à prática profissional não-somente-espontânea, estava a sugerir que uma formação profissional teórica com conhecimento articulado explícito sobre os processos de ensinar e de aprender marcados por um conceito de língua/linguagem/texto e de discurso é esperada de quantos se filiarem à área de EPLE.

Aqui reside um grande ponto para a história do que somos nós os profissionais ensinantes e profissionais pesquisadores da área de EPLE e das línguas em geral. A área teórica maior que nos abriga tradicionalmente no Brasil é a da Lingüística Aplicada, que não necessariamente deve ser tomada como a da Lingüística (Geral, Descritiva, da Frase ou do Discurso) em aplicações dessa Lingüística conforme pode sugerir superficialmente o nome. Em alguns países, principalmente da Europa, mas também na América ibérica, essa área se reconheceu e se reconhece ainda em instituições mais tradicionais, na especificidade de tom

classicista da Didática das Línguas ou Glotodidática, ou se fazer caber em parte na tradição filológica européia.

No Brasil, tem sido ampliado o número de pesquisadores e estudiosos que se reconhecem como da Lingüística Aplicada, entendida não apenas como atividade de aplicação, como Didática ou como parte específica da formação para o ensino de quem estudou basicamente Filologia, mas mais centralmente hoje como produtora e intérprete de corpos teóricos de conhecimentos oriundos de investigação de natureza aplicada no âmbito da linguagem em subáreas como Teoria de Ensino de Línguas, Tradução, Lexicografia e Relações Sociais Mediadas pela Linguagem (vide Almeida Filho, 2005 para uma exposição mais argumentada da redifinição epistemológica por que vem passando o ramo aplicado das ciências da linguagem). Por pesquisa aplicada entende-se aquele esforço organizado por expandir o conhecimento sobre questões de uso da linguagem colocados na prática social não com o propósito precípua de descrever a estrutura e o funcionamento da linguagem mas com o de teorizar sobre os processos linguajeiros e seus problemas quando se focalizam o ensino- aprendizagem de línguas, a tradução exercida, a produção e uso de produtos lexicográficos, a construção de sentido nas relações de afeto ou de trabalho via linguagem.

O ensino de PLE, PL2, PL1 e das outras línguas, na verdade os processos interconectados de se ensinar e aprender o Português ou outras línguas nesses contextos, beneficia-se particularmente da investigação de natureza aplicada através da teoria que ela vai gerando e que nós podemos ajudar a costurar e condensar para os alunos e colegas de gerações posteriores em livros, artigos e ensaios teoricamente embasados.

Neste artigo focalizarei a área de trabalho profissional e a de pesquisa do ensino do Português e Cultura Brasileira em seus distintos contextos de língua não-materna – a saber, como *língua segunda* (língua 2, L2, língua oficial ou de imersão num país) e como *língua estrangeira* propriamente. O objetivo do trabalho é a facilitação da compreensão dos processos distintos de aprender e ensinar o Português que as várias situações nesses dois grandes contextos engendram por obra da sua natureza, das questões de política lingüística

que daí decorrem e da prática escolar ou institucional nas implicações metodológicas das definições contextuais para a sala de aula de Língua Portuguesa e suas extensões. Outro propósito deste texto é a descrição dos traços constituintes dos contextos em perspectiva histórica para a sua comparação visando destacar contrastes e convergências atuais entre os tipos de ensino do Português como língua não-materna.

2. A Língua (L) / Linguagem (Lg) na escolarização

Uma língua tem alta relevância no processo de escolarização e a escolarização de um povo pode não alavancar ou até comprometer o seu futuro (social, político e econômico) se persistirem nela problemas graves como a:

1. baixa escolaridade da população (acesso precário ou lacunoso à escola, desistência precoce)
2. heterogeneidade da escolarização (com exclusões de camadas por categoria econômica, de gênero ou de setores geográficos)
3. fragilidade do sistema educativo (ensino fraco, alta rotatividade de alunos e professores, evasão, fracos resultados, repetência)

A escolarização propiciada pelo sistema educacional se dá através de estudos no currículo escolar pelo (re) conhecimento

1. dos fenômenos da natureza e econômicos (geografia, ciências naturais)
2. de fenômenos sociais (história)
3. do processamento matemático (matemática)
4. do processo 'linguajeiro' (língua materna, língua escolar, língua segunda, língua oficial, língua estrangeira, *lingüismo como fenômeno de coexistência de línguas num mesmo espaço*) além das linguagens não verbais, da paralinguagem, do corpo, das artes e da informática).

A dimensão da linguagem é basilar por servir a todas as outras áreas de estudos do currículo. Ela constrói a experiência de (re) conhecer os fenômenos da natureza, os fenômenos sociais e bastante da experiência com as dimensões, formas, quantificações e cálculos numéricos. Nesse sentido ela é macrocurricular. É através da ação das representações que articula que

ela permite aos escolarizandos a grande (re) construção do conhecimento nas áreas curriculares (e eventualmente nas disciplinas), no âmbito da cultura geral, portanto, e no âmbito do autoconhecimento (dando conta de quem se é, do que se deve ou não fazer para a felicidade pessoal e o bem-estar coletivo).

Trabalhar para desenvolver capacidades da linguagem, seja esse trabalho no contexto que for, significa contribuir fundamentalmente para o sucesso da escolarização.

3. Os Contextos cotejados

Os contextos de ensino e o uso das línguas, a rigor, podem ser infinitos na sua variabilidade. Mas eles podem também ser enfeixados por semelhanças que guardam entre si. A isso chamaremos de tipificação de contextos que se estabelecem historicamente.

Na Fig. 1 reproduzida na página a seguir, podemos ver uma proposição gráfica de como se apresentam os três grandes contextos de ensino e uso das línguas que demarcamos neste trabalho. Em seguida, veremos como se comparam e contrastam os mesmos três contextos típicos.

As várias manifestações **L2** têm em comum o contato estreito entre duas línguas num mesmo espaço e numa dada relação de poder mantida temporária ou perenemente. Já uma **LE** não conta tradicionalmente com o contato social próximo, interativo e generalizado com uma **L1** predominante. As variantes de ensino e aprendizagem de uma **L1** encerram em si grande parte do espectro de contextos que vai da **L1** à **LE** passando pelas instâncias de **L2**. Essa parte do espectro é a que contempla o ensino de **L1** como língua escolar de prestígio. Para crianças de dialetos desprestigiados, muitos primariamente oralizados, que chegam à escola confrontadas com o dialeto-padrão, o Português da escola se parece com uma **L2** (externa). No caso de crianças aprendendo via **PL2** numa comunidade minoritária encravada no Português ou como língua oficial num país africano lusófono, a **L2** pode

representar tanto uma LE (não circulante comunicacionalmente) quanto uma L1 (tendo ocorrido a perda da L1) no ambiente familiar.

Os meios de comunicação de hoje através das novas tecnologias e da acessibilidade das viagens internacionais tendem a modificar paulatinamente essas condições do contexto. Assim, surge o contato, a inserção ou o circundamento, em microcosmo, abrindo a possibilidade de que a LE-alvo se torne uma língua de interação de fato.

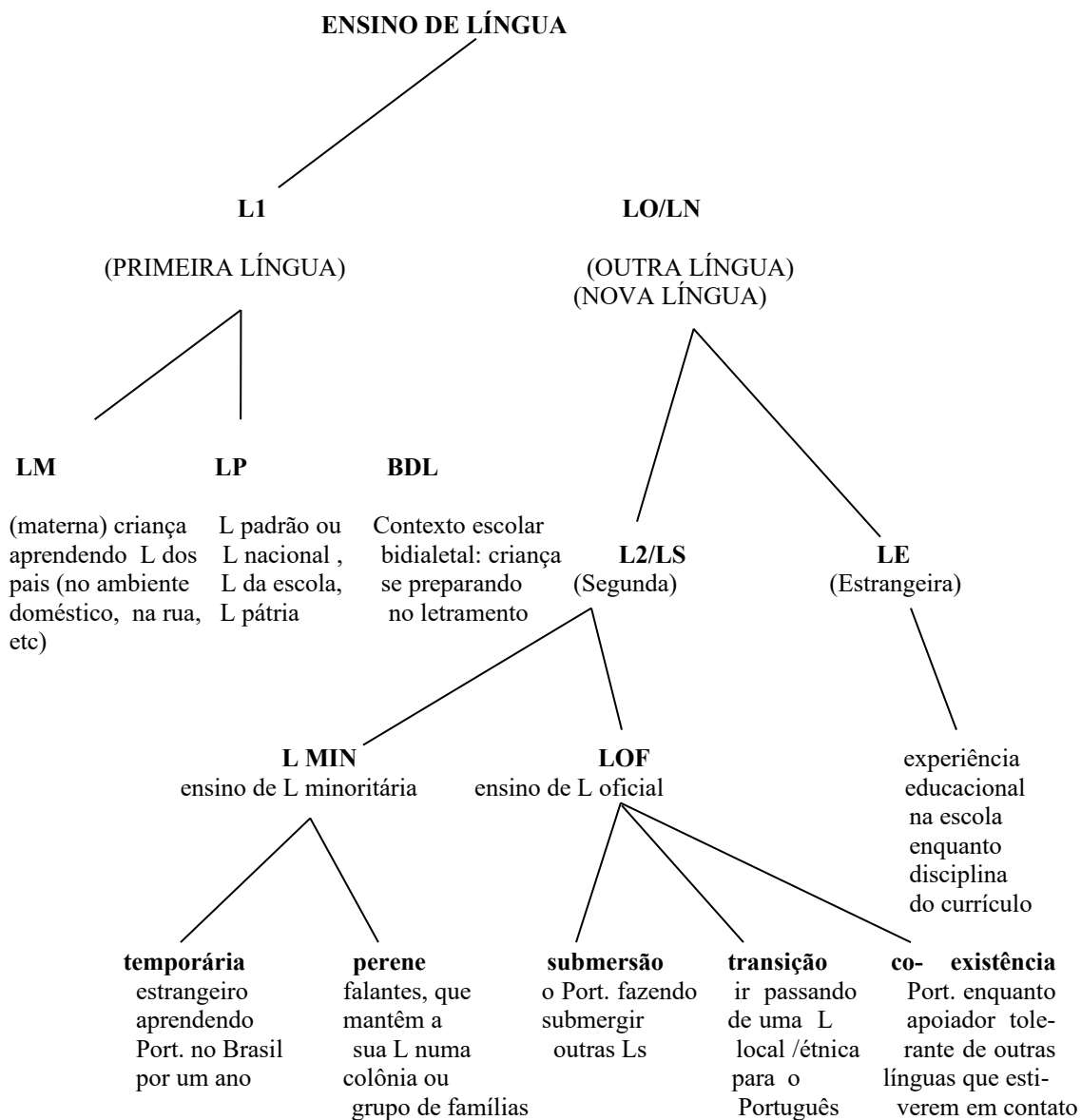


Fig. 1. Tipificação de contextos de ensino - aprendizagem do Português.

Quando não há o contato, a urgência da interação comunicativa, a LE pode permanecer estrangeirizada. Quando se busca a comunicação, o contato pode ser viabilizado em salas de quase-imersão onde se criam oásis de vivências da língua-alvo. Essa condição alça a aprendizagem de uma LE para o nível mais implícito da aquisição que precisamos compreender bem para escaparmos do determinismo de ter de ensinar linguagem apenas racional e explicitamente.

A metodologia de ensino de uma L é aqui entendida como o conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L e que são explicáveis por um feixe de pressupostos. “Metodologia” é o termo tradicional para indicar uma dada “pedagogia de língua”. Opõe-se hoje em dia ao conceito de *abordagem* – mais amplo e mais abstrato – indicador, na sua abrangência, de um conjunto de conceitos (crenças), pressupostos e princípios que orientam não só as experiências diretas com e na L-alvo (o método) em salas de aulas mas todas as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o planejamento curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, a produção das aulas e suas extensões, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes.

Uma língua 1 (L1) serve para comunicação ampla desde a casa, passando pela rua até a escola e os meios culturais. É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa. Toda L1 se manifesta por meio de um dialeto (uma variante regional, muitas vezes combinada com traços étnicos e de classe social). Ensinar L1 não será tomado no seu sentido cristalizado de dar, passar, transmitir conhecimentos mas como bem mais do que isso, na acepção de construir experiências válidas, (re)afirmadoras de auto-estima, envolventes e motivadoras para e com os alunos no sentido de apoiar a aprendizagem (já desencadeada num esforço dos próprios aprendentes) de aspectos da língua ou a expansão dos recursos lingüísticos dos alunos.

Não se trata, na verdade, de ensinar uma língua a quem não a possui. Por isso, é preciso fazer/ter experiências que aprofundem a percepção da língua e permitam o aperfeiçoamento dos aprendizes enquanto cidadãos na linguagem. Para “ensinar” Português (= aperfeiçoar nos alunos sua percepção e comando da L) será preciso pensar um método de como fazê-lo. Por exemplo, ensinar L1 poderá ser concebido como ensinar a reconhecer-se numa variante (valorizando-a) e, se possível, incentivar e apoiar que o aluno transite por mais variantes e, principalmente, que desenvolva suas capacidades na variante em que se expressa incorporando nela traços de uma variante padrão de prestígio que eleja em estilos e níveis de formalidade diversos.

Vamos tomar método como as experiências propiciadas e vividas na L-alvo em sala de aula e nas suas extensões e vamos nos perguntar ainda o que faz a diferença metodológica hoje? Para responder essas questões trarei, a seguir, um conjunto de características distintivas reconhecíveis no ensino contemporâneo de línguas.

- não ter preocupação com o *método* acima de tudo, com aprender métodos prontos, mas com compreender o que permitem ou não os vários procedimentos e recursos
- saber que há uma pessoa em processo de humanização antes do ensinar e que precisa estar posicionada para aprender (queira fazer esforço para tal)
- ensinar L não mais se resume no ensinar o seu sistema gramatical e a nomenclatura correspondente (ensinar sobre)
- entender o quadro afetivo com que os participantes chegam e vão se desenvolvendo ao longo dos cursos
- saber avaliar quais interações e processos produzem quais resultados
- ensinar envolvendo por meio de atividades que pareçam relevantes/interessantes, que se pareçam com a vida, que permitam usar conhecimentos e talentos já desenvolvidos (mesmo que parcialmente), que façam pensar e permitam influir no estado de coisas circundante.

3.1 Características do contexto de Língua não-materna

Uma L2 é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circula(m) socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições. Uma L2 pode se constituir em situações distintas para:

- (a) indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra língua;
- (b) comunidades falantes de culturas e línguas transplantadas num país falante de outra L e que lá vivem perenemente mantendo seus atributos lingüístico-culturais vivos;
- (c) grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente majoritária;
- (d) um ou vários grupos de línguas autóctones que desenvolveram um crioulo* tornado língua normalizada e em muitos contextos, língua franca* de ampla circulação;
- (e) um ou vários grupos lingüísticos que herdaram uma L externa hegemônica no país, geralmente superposta às línguas autóctones como resultado de colonização;
- (f) grupos falantes de uma L nova dominante (de um Crioulo) que herdaram língua hegemônica de colonização;
- (g) indivíduos de grupo étnico com uma língua própria que precisam aprender a língua (franca em muitos casos) de outro grupo étnico minoritário de um mesmo país;
- (h) jovens falantes de uma língua nativa majoritária ou nacional em seu próprio país para quem seus pais escolhem uma educação escolar mediada por outra língua de prestígio.

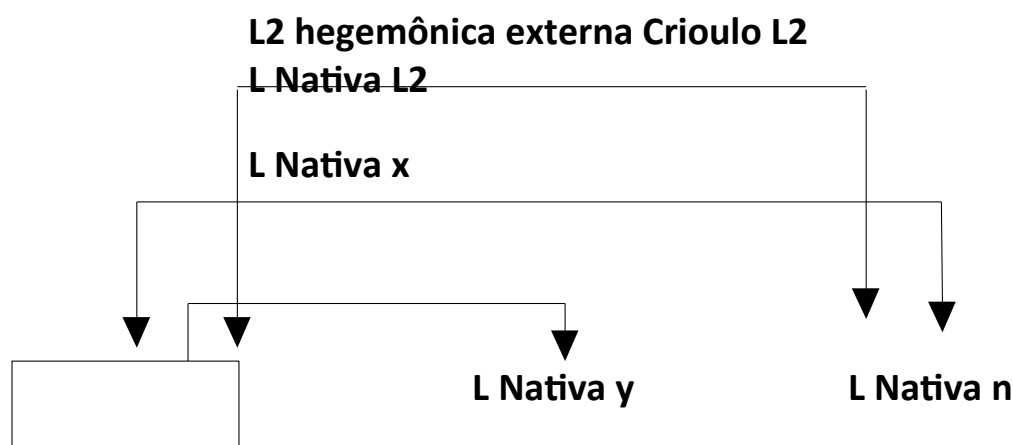


Fig. Representação das relações entre línguas em contextos de PL2

Ensinar uma língua segunda é propiciar o desenvolvimento de uma L não-materna que os alunos não dominam ou que dominam com lacunas. Quando a ensinamos, estamos a facilitar

compreensões (simultaneamente de conteúdos e do próprio sistema da L-alvo). Por contraste com L1, o ensino de *L2/L oficial* não pode apenas tomar a L-alvo como dada, como ponto pacífico, focalizando suas formas e regras no sistema lingüístico. Por contraste com o ensino convencional de LE, o ensino de uma L2 não pode se demorar na construção do sistema primeiro e nem repousar sobre o ensino vinculado na própria L1 dos alunos como mediação para aprender uma L de fora do país.

Língua estrangeira é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la.

Produzir o ensino de uma língua estrangeira é viabilizar o conhecimento sobre (ou estudo de) uma outra língua e/ou sua aquisição num ambiente formal institucional, mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontâneo-tradicional, formalmente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares. Ao longo da história tem sido forte a tendência de promover o “estudo” formal de aspectos sistêmicos da língua-alvo vestido com roupagem situacional em diálogos e reconhecíveis em pequenos textos.

3.2 Exigências e expectativas para o exercício profissional de EPLE/PL2

Para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras* no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2. Essa condição está sendo crescentemente atendida na reforma dos currículos de Letras ora em processo de implantação no país. Agrega-se ao benefício de cursar Letras, ao iniciar-se no ensino de uma LE e ao de estudar a questão do EPLE na graduação, uma

introdução à Lingüística Aplicada como área teórica relevante de produção do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de línguas, usos da tradução e da lexicografia, além das relações sociais mediadas pela linguagem possivelmente com ênfase na primeira.

No plano do trabalho concreto de ensino de PLE/PL2 serão cruciais o desenvolvimento de atitudes integradoras e compreensivas (no mínimo tolerantes) do que representa aprender (ensinar) outras línguas e culturas para alunos e profissionais e particularmente o Português e culturas e a ele associadas. Para se atingir um patamar verdadeiramente profissional, então, estão colocadas as expectativas (não a exigência ainda) de formação específica pela leitura e discussão de textos especializados em cursos e disciplinas específicos no âmbito das universidades, escolas e instituições interessadas credenciadas para tal, e de preparação pessoal por meio de atitudes e capacidades de ação que facultem o exercício do ensino de qualidade do PLE/PL2.

- **Antecedentes do ensino contemporâneo de Português como língua não-materna no Brasil**

Nos quinhentos anos de história do Brasil, o Português Europeu que aqui aportou, recém-transformado no português luso que entendemos como moderno ganhou nesses cinco séculos de vida americana complexa traços muito próprios para converter-se hoje, de longe, no maior grupo varietal da cepa portuguesa no mundo. Na América do Sul, o Português evoluiu de língua estrangeira (alguns poderiam dizer de língua invasora) que aqui aportava com os colonizadores aos poucos em naus de incerta chegada até alcançar o status de língua nacional de amplo uso no período imperial após 1808.

Embora os jesuítas, importantes agentes educacionais ativos até a sua expulsão por ato do Marquês de Pombal em 1755, cultivassem o interesse pela aprendizagem do Tupi em bases informais e quase incentivassem a língua geral conhecida como Tupinambá, língua essa de ampla circulação na Colônia, o Português em sua variante brasileira foi a criação lingüística vencedora nesta parte da América. O Português Brasileiro ruma para os 200 milhões de

falantes na próxima década, garantindo para a língua portuguesa a marca de sexto idioma mais falado do planeta num universo estimado de três mil línguas vivas hoje.

Nesse patamar imensamente significativo dos dez idiomas mais falados do globo, o Português se firmou no século 20 como língua de presença disseminada por quatro continentes (são agora 8 países unidos numa comunidade, a CPLP-Comunidade dos Países de Língua Portuguesa) e como língua de cultura elaborada e língua de produção científica.

Na condição de maior país de língua portuguesa e com maior contingente de falantes nativos (são 180 milhões comparados aos aproximados 14 e 10 milhões das colocações seguintes de países lusófonos) o esforço educacional, cultural e político de apoio ao idioma empreendido no país, ainda em bases pré-organizatórias de política lingüística, terá grande peso para o destino da lusofonia. A década de 50 no século 20 marcou especialmente um ciclo de desenvolvimento econômico e cultural do país contaminado por grande otimismo com relação ao futuro, por forte aceleração da vida urbana e pela explosão de certa imagem mundializada e certamente projetada a partir dos Estados Unidos da América nas estilizações tropicalistas pioneiras da artista performática luso-brasileira Carmen Miranda. O Brasil passa, então, a alimentar um imaginário mundial de alegria cantante e dançante, de lugares belos e exóticos, de gente criativa e feliz que se oferece como alternativa de viver nos outros lugares do mundo.

Dada a sua condição de país pós-colonial economicamente emergente, a responsabilidade brasileira pela língua e seu ensino numa circulação global tem demorado a se converter em políticas deliberadas e concertadas, entre elas a do ensino do Português como língua segunda e/ou estrangeira, objeto deste estudo e exposição.

4. Consciência da língua e iniciativas livres para a sua consolidação como idioma de escolha por falantes de outras línguas

Grande parte do que se tem feito no Brasil em favor do fortalecimento do ensino e da oferta do Português como língua segunda e estrangeira emana de iniciativas das universidades ou com o seu forte apoio, da iniciativa privada das escolas e casas publicadoras e, em menor escala, da iniciativa oficial governamental localizável historicamente nos Ministérios de Relações Exteriores (o Itamaraty) e da Educação, neste último de forma mais localizada e mais recentemente (como no caso da instituição do Exame Nacional Celpe-Bras, por exemplo).

As universidades públicas brasileiras investiram na pesquisa e no ensino de qualidade nos últimos 40 anos. Isso atraiu alunos estrangeiros, que mostraram um caminho para as iniciativas de oferta do ensino de Português Língua Estrangeira. Esse investimento universitário várias vezes deflagrou iniciativas de composição de material didático específico que acabou publicado por companhias editoras privadas. Embora o primeiro livro didático em bases modernas de Mercedes Marchand tenha aparecido em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, em 1956, a partir do trabalho da autora junto à Universidade Católica daquela capital sulista, as décadas seguintes seriam marcadas por iniciativas de ensino e publicação de manuais em universidades estadunidenses. Somente no final da década de 70, Biazioli & Gomes de Matos, do Centro Yázigy de Lingüística Aplicada em São Paulo, publicariam outra série importante de ensino do PLE, o Português do Brasil para Estrangeiros. Com a explosão da pós-graduação no campo universitário e com o crescente ingresso de capital humano estrangeiro acompanhando seus investimentos na indústria brasileira, o ensino de PLE ganhou envergadura a partir dos anos 80. Várias séries como *Tudo Bem*, de Raquel Ramallete, *Avenida Brasil*, Emma Eberlein de Lima et alii, e *Fala Brasil*, de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry vieram à luz marcadas por uma modernização gráfica e uma certa comunicativização do ensino estruturalista que entendemos como moderno no país.

É preciso entender bem os sentidos de moderno e estruturalista nesta altura. O Estruturalismo* é moderno como método assim como o é qualquer método após 1935 no

Brasil, quando se publicam os dois primeiros livros teóricos sobre o ensino direto de línguas (vide Maria Junqueira Schmidt (1935) e Fernando Carneiro Leão (1935), ambos professores de projeção no então prestigiosíssimo Colégio Pedro II no Rio de Janeiro).

As manifestações pelo ensino de base direta são modernas mas não estruturalistas. Nessa última vertente ainda fortemente embasadora dos métodos atuais reconhece-se o estruturalismo audiolingual com salientes tons behavioristas típicos dos anos 60 e 70 ou mais cognitivistas no sentido de explicitarem regras para o aprendiz e bem menos repetições de modelos características dos anos 80 e 90. Enquanto nos métodos diretos parte-se de textos e menos freqüentemente do diálogo, nos métodos de extração estrutural a partida é fortemente o diálogo breve situado para coincidir com padrões lingüísticos que se retomarão depois de conhecido o conteúdo do diálogo.

Os dois primeiros livros didáticos de amplo uso no Brasil e exterior mencionados anteriormente pertencem ambos ao segundo momento metodológico descrito. Marchant (1954) pertence a uma geração estruturalista pioneira na qual a sistematização gramatical pode ser explicitada em paradigmas de uma forma ainda parecida com o ensino tradicional (pré-estruturalista) precursor calcado na tradução e gramática. Biazioli & Gomes de Matos (1978) se inscrevem com seu livro *Português do Brasil para Estrangeiros* na segunda e efervescente fase de extração metodológica áudio-lingual do movimento estruturalista para o ensino de línguas.

Se os anos 80 foram a década da expansão da oferta das séries didáticas, os anos 90 aliam mais séries publicadas a uma nova consciência profissional no âmbito do ensino de PLE. Essa consciência profissional se revela numa nova oferta de livros teóricos sobre o PLE dirigida a professores em exercício ou a alunos de Letras em formação geral na graduação ou mais especializada na pós-graduação (vide relação dessas obras no Apêndice). Os programas de Letras começam a ofertar ainda como disciplina eletiva disciplinas sobre EPLE. Na nova safra de Programas de Lingüística Aplicada que começam a surgir no país

nos anos 90, a disciplina de Introdução à Pesquisa e Ensino em PLE também encontra lugar no currículo nessa década e no final da anterior. No exterior, abre-se um período de grande vibração no governo Itamar Franco sucedendo o ex-presidente Fernando Collor após seu impedimento em 1991. Os presidentes são referências históricas periodizantes, mas não se pode atribuir a eles mesmos a consciência da e as ações empreendidas em favor da questão estratégica do EPLE, e sim às políticas contingentes ocasionais e circunstanciais de personalidades em cargos de confiança nos ministérios de relações exteriores, da cultura e da Educação, nessa ordem. Não há nessa década e nem nesta em que vivemos a formulação de uma política oficial deliberada e abrangente para a língua portuguesa seja no âmbito interno do país, seja no âmbito externo, para apoiar a oferta de EPLE que leve em conta (1) a formação de novos professores em bases contemporâneas, (2) a formação continuada coordenada dos professores nos postos ao redor do mundo, e (3) o estabelecimento de balizas para novos currículos, programas, materiais e exames de proficiência.

Pode parecer contraditório não se reconhecer política para um ensino instalado de PLE em todo o mundo e no Brasil. Mas a instalação do EPLE foi se dando aos poucos em atendimento a pleitos ou à demanda espontânea desde os anos 50 e muitas vezes por iniciativa de indivíduos com visão estratégica, mesmo à revelia de uma política deliberada oficial do governo brasileiro e das instituições.

Ocorreu um inegável incremento da oferta nesses anos de ensino do PLE e da cultura brasileira mas formas de apoio a essa enorme rede que vai se formando não tem ocorrido a não ser em surtos como no período de 91 a 95 ou iniciativas isoladas, de grande mérito, mas que não se dão a conhecer, não possuem coordenação sustentada, não se abrem à investigação, e não se difundem.

A publicação continuada de livros teóricos e de dissertações e teses sobre o EPLE marca fortemente a consciência profissional, científica e cultural que brota espontaneamente no contexto universitário brasileiro sobre essa área estratégica para o país. Uma relação dessas

teses e dissertações acompanhará este texto como apêndice relevante a interessados e estudiosos do assunto.

Nessa mesma década de 90 aparece uma rara iniciativa oficial de instalar um Exame Nacional de Proficiência, o Exame Celpe-Bras, criado no bojo do MEC, em 1993, a partir de um protótipo de extração comunicacional criado e utilizado na Universidade Estadual de Campinas ao abrigo do *Projeto Português Língua Estrangeira* que dirigi nessa instituição entre 1989 e 1995. Conforme podemos deduzir, a primeira metade dessa década de 90 produziu intensa vibração e alguns concretos sinais de incremento do ensino de PLE. A promessa do MERCOSUL certamente foi uma alavanca dessa onda de ofertas e institucionalizações reconhecidamente de avanço (cf. Almeida Filho, 1995).

5. Concluindo

O nível profissional, o campo de trabalho magisterial e a área de pesquisa científica do ensino de PLE foram aqui tratados desde suas definições até requisitos e expectativas que interpretamos como padrões contemporâneos. É preciso intensificar a consciência sobre as especificidades do ensino de PLE e sobre a situação das iniciativas concertadas para o desenvolvimento dessa especialidade estratégica consubstanciadas em políticas explícitas de ensino da língua portuguesa e culturas a ela associadas, especialmente as brasileiras no nosso caso. Para dar a conhecer nosso estágio atual de desenvolvimento, ensaiamos um retrospecto do ensino de Português Língua Estrangeira a partir de livros didáticos e de características metodológicas desde os anos 50 mas concentrados na produção a partir dos anos 80 quando arranca a demanda e a oferta de cursos e livros para a especialidade mesmo sob parco amparo oficial. Mesmo sem uma política explícita para o PLE das instituições de ensino superior, das agências de fomento à pesquisa e de órgãos governamentais a oferta espontânea de respostas para atendimento de demandas específicas e esporádicas por novos programas e materiais, por ensino atualizado e procedimentos e instrumentos de avaliação de rendimento e proficiência só fez crescer nos últimos vinte anos.

A rede de ensino de PLE nos Centros de Estudos Brasileiros e congêneres, nos leitorados das universidades e escolas no exterior foi ampliada sem uma ação correspondente de instauração, manutenção ou crescimento da qualidade profissional por meio de mecanismos de coordenação de atividades de formação de quadros docentes e de pesquisa adequados à sustentação da profissão no nível que desejamos hoje.

A produção de séries didáticas cresceu espontaneamente. Isso é salutar, mas faz falta a crítica sistemática dessas iniciativas para orientar novas produções e apoiar novas tendências metodológicas no ensino de PLE. Livros teóricos sobre o ensino de PLE estão disponíveis mas precisarão crescer em escopo para, com maior abrangência e especialização dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem-formação continuada, poder melhor orientar novos profissionais ou a legião desassistida de professores já em serviço, desconfiada de que é preciso avançar profissionalmente.

A própria inclusão da área de ensino de PLE no Projeto Estação da Luz da Língua Portuguesa reacende nossa esperança de que a abertura profissional e científica nessa direção possa despertar iniciativas e apoios institucionais para uma verdadeira e estratégica política para a Português brasileiro e o seu oferecimento como língua estrangeira e língua segunda nos novos tempos que se avizinham para as comunidades de países com projetos pactuados.

6. Referências

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. **Português e Espanhol nas Relações de Interface no Mercosul**. Brasília: Revista **Em Aberto**, ano 15, n. 68, out./dez. 1995.

- BIAZIOLI, S. & GOMES DE MATOS, F.C.G. **Português do Brasil para Estrangeiros**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- CARNEIRO LEÃO, F.C. **O Ensino das Línguas Vivas**. Rio de Janeiro: F. Briguet & Cia, 1935.
- MARCHANT, M. **Português para Estrangeiros**. 1ª edição. Porto Alegre: Editora Sulina, 1954.
- SCHMIDT, M.J. **O Ensino Científico das Línguas Modernas**. Rio de Janeiro: F. Briguet & Cia, 1935.

7. Apêndice

7.1 Bibliografia sobre o ensino de Português L2/LE

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. & LOMBELLO, L.C. (Orgs.) **O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes Editores, 1989.
-
- _____ **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros**. Campinas, UNICAMP: Pontes Editores, 1992.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.
-
- _____ **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.
- _____ & SCHMITZ, J.R. **Glossário de Lingüística Aplicada. Português Inglês/ Inglês Português**. Campinas: Pontes Editores, 1998.
- CUNHA, M.J. & SANTOS, P.(Org.) **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da UnB, 1999.
-
- _____ **Tópicos em Português Língua Estrangeira. Textos Universitários**. Brasília: Editora da UnB, 2000.
- JÚDICE, N. M. (Org.) **Ensino de Português para Estrangeiros: ciclo de palestras**. Niterói: Eduff, 1996.
-
- _____ **Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos**. Niterói: Intertexto, 2000.
- _____ **Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina**. Niterói: Intertexto, 2002.
- SILVEIRA, R.C.P. (Org.) **Português-Língua Estrangeira: Perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.

7.2 Séries didáticas para o ensino de Português LE

(após 1980, citadas em sua primeira edição)

LIMA, E.E.O.F.; ROHMANN, L.; ISHIHARA, T.; BERGWEILER, C.G e IUNES, S.A.
Avenida Brasil. São Paulo: EPU, 1992.

BIZON, A.C. & FONTÃO, E. **Estação Brasil/ Português para Estrangeiros.** Campinas:
Editora Átomo, 2005.

CELI, R. **Passagens.** Campinas: Pontes Editores, 2002.

COUDRY, P. & FONTÃO, E. **Fala Brasil.** Campinas: Pontes Editores, 1989.

_____ **Entre Amigos.** Campinas: Pontes Editores, 2000.

HENRIQUES, E. R. & RODRIGUES, D.M.G. **Interagindo em Português.** Brasília:
Editora Thesaurus, 2001.

LAROCA, M.N.C.; BARA, N. & PEREIRA, S.M.C. **Aprendendo Português do Brasil.**
Campinas: Pontes Editores, 1992.

LIMA, E.E. & IUNES, S.A. **Falando... Lendo... Escrevendo... Português.** São Paulo:
EPU, 1981.

_____ **Via Brasil. Português.** São Paulo, SP: EPU, 1990.

LOMBELLO, L.C. & BALEEIRO, M.A. **Português para Falantes de Espanhol.**
Campinas: Unicamp/MEC, 1983 (esgotado).

BURIM, S.R.B.A.; OTUKI DE PONCE, M.H.; & FLORISSI, S. **Bem-Vindo! A
Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação.** São Paulo: SBS, 1999.

_____ **Tudo Bem? Português para a Nova Geração.** São Paulo: SBS, 2001.

RAMALHETE, R. **Tudo Bem.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

7.3 Dissertações e teses na área de Português para Estrangeiros

(Produção brasileira desde 1986)

ANDREU DA FONSECA, A.S. Além da inadequação gramatical. Visão discursiva das instabilidades do “eu” em aprendizes de português L2. Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada(Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2000.

ALBUQUERQUE, A. F. S. A construção dos atos de negar em entrevistas televisivas: uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLM com aplicabilidade em PLE. (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

ANDRADE, P.R.N. O *não* sem valor de negação: um estudo pragmático sobre o termo *não* no português do Brasil como língua materna e estrangeira.(Mestrado) Pós-Graduação em Letras: Língua Portuguesa. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2000.

ARAI, N.A. Fluência na Aquisição do PLE (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.

ARAÚJO, J.P. Um Programa de Auto-Educação para Professores de Português como Segunda Língua. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

CALDAS, V.M.C. A Competência Comunicativa em Livros Didáticos de PE: Uma Avaliação. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

CANÇADO LIMA, M.M. Procedimentos de Pesquisa Etnográfica em Sala de Aula de LE: Avaliação das Potencialidades e Limitações da Metodologia. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.

CHICARELLI, M. C. O *frame* alimentação numa proposta de ensino comunicativo de português para estrangeiros. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

CIANCIO, J. C. Influência do acultramento na aquisição de uma segunda língua em ambiente natural. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2000.

COLIN-RODEA, M. Você é brasileiro? Estudo dos planos pragmáticos na relação português-espanhol. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1990.

CRUZ, M. L. de C. Ensino de língua portuguesa para estrangeiros: uma análise de dificuldades. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994.

DELL' ISOLA, R.L.P. de. O contexto e a compreensão lexical na leitura em Português- Língua Estrangeira. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

DUQUEVIZ, B. A influência da atitude na aquisição de línguas: estudo de caso de uma família polono-brasileira no Centro-Oeste. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.

FERREIRA, I. A. O processo de ensino/aprendizagem de Português língua estrangeira no contexto no Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996.

FLORES PEDROSO, S. A carga cultural compartilhada: passagem para a interculturalidade no ensino de Português Língua Estrangeira.(Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

FONSECA, H. D. C. Aquisição da concordância negativa no português brasileiro como língua estrangeira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E.M. Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de PLE: uma perspectiva estratégica. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1993.

FREITAS, B. de A. Os processos de concordância e de discordância no português como L1 e L2: uma perspectiva sistêmico-funcional. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Janeiro, 2000.

FURTOSO, A.L. Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2001.

GARRÃO NETO, E. M. Sujeito nulo versus sujeito pleno em dados do português brasileiro como L2: aquisição em contexto de mudança. (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Lingüística. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

GOTTHEIM STERNFELD, L. Aprender português - Língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996.

HEINRICH, S.H. O papel dos estilos de ensino e aprendizagem na interação professor/aluno. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1993.

JUCÁ, C.S. A Epistemologia do Professor de Português como Língua Estrangeira da Cidade de Salvador: uma Reflexão sobre alguns Aspectos. (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, 2002.

KONZEN, M. P. O processo e aquisição da regra de palatalização do português como segunda língua por falantes de espanhol. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

KUNRATH, S. P. A aquisição do pretérito imperfeito em narrativas orais de português como segunda língua por falantes de alemão. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

KUNZENDORFF, J. C. O ensino/aprendizagem de português para estrangeiros adultos em São Paulo: reflexões, considerações, propostas. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1987.

LEIVA, M.J.S. Falsos cognatos em português e espanhol. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística-Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1994.

LIM, E.S. Aquisição da preposição "de" por um falante de língua posposicional. (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1991.

LIMA, R. A. Avaliação formativa no desenvolvimento da escrita de aprendizes de português como segunda língua. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2002.

LUÍS, M. Características de um padrão de português moçambicano emergente no contexto escolar. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.

- LUNARDELLI, M. G. Entre a Champs-Elisées e a Rua XV – um estudo dos aspectos interlingüísticos na aprendizagem do português por falantes em Curitiba/PR. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Londrina, 2000.
- MEDEIROS, V. G. Princípios norteadores da ocorrência do subjetivo em orações relativas de SN em posição de sujeito. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Lingüística e Língua Portuguesa. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.
- MENEZES, S. V. O efeito retroativo do CELPE-Bras no curso de português para estrangeiros de uma universidade brasileira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.
- MORAES, L. S. B. Rituais de abertura e fechamento de conversação: cumprimento e despedidas em PLM, com aplicabilidade em PLE. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras: Lingüística e Língua Portuguesa. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.
- MORITA, M.K. Diálogo a distância no processo de aquisição da oralidade em LE. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1993.
- MOURA, V.L.L. O uso de conceitos psico-sócio-lingüísticos para Avaliação de conteúdos em livros didáticos de Português para Estrangeiros. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Departamento de Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 1986.
- NIEDERAUER, M.E.F. As Ações Lingüísticas de um Professor em Relação aos Diferentes Estilos da Língua Portuguesa do Brasil em uma Sala de Aula de Português para Estrangeiros. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.
- NOBRE de MELO, A. C. O exame do CELPE-Bras: um estudo da compreensão em leitura. Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Lingüística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.
- NUNES, O.M. A política do idioma no Brasil: a perspectiva internacional. (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Universidade de Brasília, 1993.
- OLIVEIRA, I. de. Aquisição do português brasileiro como língua estrangeira: o movimento do verbo. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.
- OLIVEIRA SANTOS, E.M. Dificuldades na Aquisição/Aprendizagem de Português LE: A expressão do aspecto verbal em textos escritos. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Bahia, 1996.
- OLIVEIRA SANTOS, E.M. Abordagem comunicativa intercultural (ACIN) – Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. (Doutorado) Programa de Pós- Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2004.

ORTIZ ALVAREZ, M.L. Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2000.

PEREIRA, S. P. K. A aquisição do pretérito imperfeito em narrativas orais de português como Segunda língua por falantes de alemão. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PRADO, B. L. S. A recusa a convites no comportamento lingüístico do brasileiro: uma descrição do português como L1 com aplicabilidade em L2. (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Letras e Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001.

RAMALHETE, R. Um conjunto pedagógico de Português – Língua Estrangeira – da reflexão à criação.(Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1986.

REBELLO, A. L. P. Psiu! Do português L1 ao português L2: a interjeição como fator de identidade cultural. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.

REBELLO, I. M. M. Os sentidos de ficar.: uma formalização semântico-funcional voltada para o português como língua estrangeira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1999.

REIS da COSTA, S.R.R. A Dimensão Intercultural no Ensino de PE. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade de Brasília, 1994.

ROTTAVA, L. O Uso de Estratégias de comunicação na Aquisição do Português como Segunda Língua. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul,1995.

ROTTAVA, L. A Leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português L2 para hispano-falantes. (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2001.

SADIO, M.S. Apresentação do Brasil à África: o Ensino de Alguns Aspectos da Língua e da Cultura Brasileira com Relação à Etnia Mandinga. (Mestrado) - Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2003.

SANI, F. O lugar e as relações do português como língua oficial na escola da Guiné Bissau. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1996.

SANTIAGO de SOUZA, L. A construção da identidade cultural na aquisição formal de língua portuguesa como L2. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2002.

- SANTOS, E. M. O. Dificuldades na aquisição-aprendizagem de português língua estrangeira: a expressão do aspecto verbal em textos escritos. (Mestrado) Programa de Pós- Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, 1996.
- SANTOS, J. C. D. Tu ou você?: uma questão de identidade cultural. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras:Língua Portuguesa. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.
- SCHERER, M. Uma questão de vocabulário: consideração sobre o campo lexical no ensino de português para estrangeiros. (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2002.
- SCHOFFEN, J. R. Avaliação de proficiência oral em português como língua estrangeira: descrição dos níveis dos candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- SIDI, W. A. Níveis de proficiência em leitura em escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- SOUZA, A. F. Coesão e coerência no português L1 e L2: os elementos conjuntivos continuativos do discurso. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras: Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1997.
- SOUZA, A. R. Os pronomes e formas de tratamento no português carioca como L1 e L2. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras e Língua Portuguesa, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.
- SOUZA, L. S. A construção da identidade cultural na aquisição formal da língua portuguesa como L2. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.
- SOUZA, M. V. Arquitetura do material didático: avaliando um dos pilares de um curso de Português-Língua Estrangeira. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2003.
- VARELA, S. M. O efeito retroativo do CELPE-BRAS em um curso de português para estrangeiros. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2002.
- VIANA, N. Sotaque cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em língua estrangeira. (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.
- VINECKÝ, V. Tarefas comunicativas no ensino de português como segunda língua. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Universidade de Brasília, 2003.
- WAINSTOK, M. M. R. O. Competência lingüístico-discursiva na aquisição de língua estrangeira: a questão do material didático. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

WEISS, D. B. Ensino do artigo em cursos de português para japoneses. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

XAVIER, G. R. A aquisição do português brasileiro por um falante de chinês. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1999.

ZOGHBI, D.M.O. Língua e cultura no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Bahia, 2003.

8. Glossário

Texto: Porque aprender uma língua estrangeira (Link1)

- PLE - Sigla indicadora da área de ensino e pesquisa em Português como Língua Estrangeira. Às vezes aparece como EPLE para significar Ensino de Português Língua Estrangeira. A sigla PLE está contida em outra, a SIPLE (Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira), orientada para as questões profissionais num amplo espectro de interesses relacionados com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na perspectiva de um idioma não-materno posto para o aprendizado e para o seu ensino sistemático.

Texto: Características do contexto de Língua não-materna (Link4)

- Crioulo - Adaptações de uma língua europeia por falantes de outras línguas, em geral africanas e contacto por interesse mercantil.
O mesmo que uma nova língua, híbrida de uma língua autóctone e outra externa e geralmente heg ou conquista.
Depois de um código simplificado num primeiro momento após o encontro ter se instalado, o pidg crioula regular que pode se tornar uma língua de prestígio ou língua nacional (o holandês e o indo comunicação ampla/língua franca mas sem prestígio suficiente para se estabelecer como língua gr exemplo).
- Língua franca - Língua de uso corrente em toda uma região de países com núcleos de falantes nativos espalhados geograficamente e falantes desse idioma como língua segunda adquirida e/ou aprendida por falantes de outras línguas de contato da região. São exemplos de línguas francas os idiomas Swahili e Mandinga nas costas africanas oriental e ocidental, respectivamente.

Texto: Exigências e expectativas para o exercício profissional de EPLE/PL2 (Link5)

- Letras - Denominação tradicional da grande área das Ciências da Linguagem. Provém dos estudos das letras clássicas, dos escritos consagrados de grandes pensadores,

poetas e ficcionistas. Muitas vezes se confunde com literatura e algumas vezes com lingüística, que constituem duas das três vertentes de que se compõe hoje a formação ampla no âmbito da linguagem. Dos anos 70 em diante, o terceiro ramo científico, o da Lingüística Aplicada, voltado para as questões de pesquisa situadas na prática social como, por exemplo, o ensino de língua(s), passou a ganhar relevância para a formação básica nas carreiras da linguagem.

Curso superior que responde pela formação de professores e pesquisadores na área de língua e literatura. Tradicionalmente, nos cursos de Letras ministram-se conhecimentos de línguas vivas (como o português, o inglês e o francês) ou mortas (como o latim e o grego) e das literaturas correspondentes.

A palavra “Letras” designava na origem o conjunto das Ciências Humanas, e por isso uma Faculdade de Letras engloba a História, a Geografia, e Sociologia. Como o termo envolvia também o estudo das línguas e das literaturas, “Letras” passou a ser entendida no Brasil como Linguística e Literatura.

Texto: Consciência da língua e iniciativas livres para a sua consolidação como idioma de escolha por falantes de outras línguas (Link6)

- Estruturalismo - 1) Ramo da Linguística interessado na apreensão das estruturas linguísticas a partir do comportamento lingüístico observado. Para postular como é a estrutura linguística, o Estruturalismo concebe a língua como um conjunto de níveis hierárquicos, cada qual com sua unidade de análise, de tal sorte que as propriedades de um nível concorram para constituição das propriedades do nível imediatamente superior.

NÍVEIS DE ANÁLISE	UNIDADES DE ANÁLISE
Fonologia*	Fonema*
Morfologia*	Morfema*
Sintaxe*	Sintagmas*, sentenças*

Esse quadro deve ser lido assim:

- características dos fonemas interferem nos morfemas (por exemplo, a perda do fonema que fecha a sílaba*, como o –s ou o –r, modificará o morfema de plural de uma palavra como casas e o morfema do infinitivo de uma palavra como falar, que perderão suas marcas);
- características dos morfemas interferem nos sintagmas (por exemplo, se o sintagma nominal [as casas] muda para [as casa], caberá ao Artigo a indicar a concordância);

- características dos sintagmas interferem nas sentenças (por exemplo, se [as casa] for o Sujeito de uma sentença, não haverá concordância do verbo com o sujeito, como em as casa caiu).

Para o Estruturalismo, a língua não se confunde com as frases que as pessoas usam, nem com o comportamento verbal que observamos no dia-a-dia. A língua é, ao contrário, uma abstração, um conhecimento socializado que todos os falantes de uma comunidade compartilham, uma espécie de código que os habilita a se comunicarem entre si.

2) Grande movimento científico nas humanidades ancorado no pressuposto de que fenômenos complexos se organizam por partes para constituir um todo estruturável. No ensino de línguas é o movimento paradigmático (uma grande abordagem) que absorve a longa tradição clássica de ensino da gramática e da tradução para o aprendizado de língua(s) postulando a centralidade e a anterioridade do sistema lingüístico que é trabalhado cumulativamente por partes previamente descritas e contextualizadas na frase, no pequeno diálogo demonstrador, no texto curto exemplificador e nas situações de uso (linguagem na agência de correio, na mesa do café da manhã etc). Nos anos 70, associou-se ao condutivismo ou corrente psicológica behaviorista assentada na aprendizagem de partes ou padrões que super-ensinam nas demonstrações repetíveis e nas substituições mecanizáveis. Hoje, o Estruturalismo audiolingual se comunicativizou para sobreviver fazendo uso de materiais autênticos, trabalho aos pares e pequenos grupos e desempenho de papéis.

3) A Linguística Estruturalista se ocupa do enunciado*, no qual identifica as regularidades linguísticas* a partir de um conjunto de princípios e de uma metodologia. Ela procura as regularidades encontradas na Fonologia, na Morfologia e na Sintaxe. Tudo o que for regular integrará a Gramática da língua. Tudo o que for irregular integrará o Léxico dessa língua, entendido como o lugar das idiosincrasias, como um componente das línguas naturais distinto do da Morfologia e da Sintaxe.