

PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS*: ENFOQUE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Telma Nunes Gimenez (UEL)
Viviane Bagio Furtoso (Mestrado - UEL)

INTRODUÇÃO

De um modo geral, dependendo do contexto de atuação, podem estar exercendo a profissão de professores de línguas estrangeiras os falantes nativos da língua sem formação específica na área, usuários competentes em função de sua vivência com a língua, mas também sem formação pedagógica, graduados nos cursos de grau universitário, como por exemplo, os cursos de Letras, ou ainda pessoas com cursos de pós-graduação na área. É importante salientar que essas categorias não são mutuamente excludentes: por exemplo, um graduado em Letras pode ser falante nativo, assim como um usuário competente pode ser também portador de título de pós-graduação.

Ao pesquisar a literatura da área de Português para Falantes de Outras Línguas (doravante PFOL), é possível constatar que a formação específica do profissional que atua nessa área ainda representa um anseio por parte dos pesquisadores que vêm dedicando seus estudos à língua portuguesa sob a perspectiva de seu ensino enquanto segunda língua ou língua estrangeira.

* Português para Estrangeiros (PE) pode deixar de fora aqueles contextos em que a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, como por exemplo, dentre imigrantes e povos indígenas; por outro lado, Português como Língua Estrangeira (PLE) só se aplica ao ensino da língua portuguesa fora dos países que a têm como língua materna. Por esse motivo, optamos por Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), considerando este termo mais abrangente que as demais opções.

Segundo Kunzendorff (apud Almeida Filho, 1997:22), “o requisito de recrutamento, na escolha do profissional que atua na área de PFOL, fica mais a nível de (sic) ser falante nativo com formação universitária, não se levando em conta sua área de atuação. Psicólogos, geólogos, estudantes de teologia, jornalistas ou até mesmo normalistas estão desempenhando a função de professores de Português como Segunda Língua”.

Apesar de encontrarmos vários trabalhos que justifiquem a importância de uma formação acadêmica para o professor de PFOL, principalmente em Lingüística e Lingüística Aplicada, tais como os de Kunzendorff (1997), Bittencourt (1998), Ferreira (1992) e outros, os cursos de Letras, de um modo geral, não têm abordado esta questão.

Neste trabalho teceremos algumas considerações sobre os modelos de formação profissional na área de línguas estrangeiras, analisaremos as publicações recentes no que tange à educação de professores de PFOL, bem como apresentaremos resultados parciais da percepção de futuros professores de português como língua materna a respeito da formação específica para contextos onde a língua portuguesa é ensinada como segunda língua ou língua estrangeira.

1. O paradigma contemporâneo de formação de professores de língua estrangeira

A inclusão de novas perspectivas que descentralizam o papel do professor de L2/LE como mero técnico, revela-nos a contribuição do paradigma contemporâneo de formação de professores de LE que tem se concentrado no modelo reflexivo (Wallace, 1991; Richards & Lockart, 1994; Freeman & Johnson, 1998, dentre outros). O modelo reflexivo de formação profissional apresentado por Wallace (1991), por exemplo, pretende combinar conhecimento derivado da experiência com conhecimento científico.

Pesquisas na área do pensamento do professor - que surgiu com o nascimento da ISATT (International Association on Teacher Thinking) na década de 80 nos Estados Unidos - é o principal fator que influenciou a noção de reflexão no ensino (Zeichner, 1994). Por se interessar pelos modos nos quais o conhecimento é ativamente adquirido e usado pelos professores e as circunstâncias que afetam sua aquisição e emprego (Calderhead, 1987), as pesquisas na área do pensamento do professor têm revelado resultados que corroboram a importância da reflexão no processo de desenvolvimento do conhecimento do professor. Fazendo uso deste referencial teórico é possível verificar que a sala de aula não é simplesmente a transposição de instruções e/ou técnicas apreendidas pelos acadêmicos. Reconhece-se que o professor atua segundo sua sensibilidade e crenças e que, estas, na verdade, funcionam como filtro do conhecimento teórico gerado por outros.

Revisando trabalhos na área da educação, de um modo geral, os educadores de professores têm reconhecido que os professores não são recipientes vazios esperando para serem preenchidos com habilidades teóricas e pedagógicas; eles são indivíduos que entram nos programas de formação de professores com experiências prévias, valores pessoais e crenças que servem de base para seu conhecimento sobre o ensino e moldam o que eles fazem na sala de aula (Freeman e Johnson, 1998).

Podemos constatar, na literatura especializada, autores que utilizam-se do estudo de crenças de professores a fim de que estas possam servir como meio para definir tarefas e objetivos (Nespor, 1987). Tabachnick e Zeichner (apud Félix, 1999) apresentam as crenças de professores como sendo uma interpretação reflexiva e socialmente definida das experiências que servem de base para ações subsequentes. Clark (apud Félix, 1999) define crenças de professores como sendo pré-concepções e teorias implícitas. Cole (1990) afirma que o conhecimento do professor como prática de ensino é pessoal e complexo, e depende do contexto. Como é o entendimento dos professores e como

eles vão fazer seu trabalho é uma função de “quem eles são, em que eles acreditam, quais as concepções que abraçam, o que eles aspiram, a natureza do ambiente em que eles vão interagir”. Além disso, trabalhos como o de Sadalla (1998), compartilham do conhecimento de que a cognição docente é guiada por um sistema individual de crenças, valores e princípios.

Dentre os poucos estudos na área de PFOL que têm procurado investigar aspectos da formação reflexiva, destacamos o trabalho de Cunha e Santos (1999) no programa PEPPFOL (Programa de Ensino de Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas, uma extensão de ensino/pesquisa da UnB). As disciplinas de Português para Estrangeiros 1 e 2 são ofertadas regularmente na graduação e abertas a qualquer aluno estrangeiro que esteja matriculado na UnB. Os professores são alunos do curso de Letras, orientados e acompanhados pelas coordenadoras do programa. A formação desses professores se dá no contexto de pesquisa-ação em que os regentes realizam sua prática de ensino, escrevem diários, fazem gravações em áudio e vídeo, participam de reuniões pedagógicas e seminários e analisam materiais didáticos. Bizon (1992:25) também retoma algumas características deste modelo de formação ao afirmar que o professor deve ter “contato não apenas com noções teóricas via textos, ‘treinamentos’ ou apresentações, mas uma vivência prévia em sala de aula, bem como ter estudado os pressupostos, objetivos e unidades práticas do planejamento do material, para que seus procedimentos possam vir a refletir suas crenças e postura científica e teórica consciente do que seja ensinar uma língua “.

No entanto, há programas de formação de professores de língua estrangeira no Brasil, principalmente de língua inglesa, que já vêm procurando incorporar o modelo reflexivo e encorajando pesquisas sobre essa experiência. Assim, as pesquisas refletem os interesses desse modelo, em projetos que procuram, de um lado, verificar como os conhecimentos dos alunos-professores interagem com os conceitos teóricos numa abordagem reflexiva, e de outro lado, os que propõem programas de

conteúdos específicos para suprir deficiências destacadas nessa formação (ver Gimenez, 2000).

2. Formação de professores de PFOL: perspectivas

Buscando respaldo em trabalhos recentes que tangem à questão metodológica, podemos verificar que a área de PFOL ainda tem forte preocupação com método, quando no ensino de língua estrangeira essa já não é uma preocupação principal. Kunzendorff (1997:37) afirma que “o bom êxito do trabalho está na aplicação adequada do método. É preciso haver uma atualização profissional constante que possibilite ao professor um perfeito desempenho de suas funções”. No artigo de Schlatter (1999:25-31), é relatado o investimento na formação de professores ao ofertar o curso “Aquisição e Metodologia de Ensino de Português como Língua Estrangeira”, enfatizando também a necessidade de se conhecer teoria para aplicação.

Entretanto, Montenegro (1999) afirma que a equipe de professores responsável pelos cursos intensivos de Português para estudantes universitários norte-americanos na Universidade Federal do Ceará, “está convicta de que somente uma metodologia de ensino flexível e ajustável aos objetivos gerais do programa de cada universidade e às condições e expectativas dos estudantes tem possibilidade de alcançar resultados satisfatórios”(p. 59). Podemos então observar que neste último programa procura-se abordar as quatro habilidades sem rigidez metodológica.

Enquanto alguns acreditam que o bom êxito do professor está na aplicação adequada do método, a era pós-método já é uma evidência de novos rumos na construção do conhecimento de futuros professores de L2/LE. Visto que a área de PFOL firmou-se em muitas universidades brasileiras, como na UnB (ver Cunha e Santos, 1999) e outras, comungando dos procedimentos didáticos e metodológicos utilizados pelos professores envolvidos no ensino de línguas estrangeiras, é necessário reconhecer a contribuição de estudos e pesquisas

realizados na área de língua estrangeira como diretrizes teóricas para trabalhos desenvolvidos no ensino de PFOL. Portanto, o acompanhamento do como se desenvolve hoje o ensino das línguas estrangeiras, com ênfase menos acentuada em métodos, por exemplo, certamente terá conseqüências para o ensino de PFOL.

É importante salientar que o termo “método” vem sendo utilizado com várias acepções por profissionais que atuam na área de ensino/aprendizagem de línguas. Contudo, não temos como objetivo propor uma reflexão mais aprofundada sobre isso, bem como acerca da questão que se concentra na diferenciação entre o uso dos termos “método” e “abordagem”, baseada em estudos de cunho prescritivo. Já é possível encontrarmos vários posicionamentos que diferem dos conceitos de método que ancoram a formação prescritiva de professores de L2/LE.

Assim, Assis-Peterson (1999:43) afirma que “o melhor método não existe como único e absoluto, ele simplesmente varia. Varia de acordo com a realidade que enfrentamos, com os alunos que temos, com o nosso estilo de ensinar, com os recursos e materiais disponíveis”. A autora ainda ressalta que “pesquisas mostraram que independentemente do método usado, e contra todos os pesares, alunos aprendem”.

Entretanto, segundo Prabhu (1990), dizer que o melhor método varia de um contexto de ensino para outro não nos desvincula da busca do melhor método, pois isso deixa subentendido que há melhores métodos para qualquer contexto específico de ensino.

Embora divergentes em alguns pontos, trabalhos como os de Richards (1990), Assis-Peterson (1999), Prabhu (1990), Allwright (1991) e Kumaravadivelu (1994), corroboram a idéia de que a condição pós-método proporciona a autonomia do professor e este é visto como um investigador de sua própria prática de sala de aula, bem como da prática dos alunos. A maioria destes autores partem do que Prabhu chama de *ação de plausibilidade*, que pode ser definido, de um modo geral, como

teorias pessoais, isto é, o professor não segue método, faz adequação do que é mais apropriado para determinada situação.

Corroborando a importância da reflexão na construção do conhecimento do professor “hoje, o que faz a diferença é o professor refletir criticamente sobre sua própria prática, tentar entender o que faz, como e porque o faz, assim como tentar entender o que, como e porque os seus alunos aprendem” (Assis-Peterson, 1999:43).

Portanto, para aqueles que estão preocupados com a educação de professores, tanto em serviço quanto em pré-serviço, o importante é ajudar os professores a desenvolver um senso interno de coerência, para que eles possam articular seus próprios princípios e tomar suas próprias decisões acerca do que fazer na sala de aula (Allwright, 1991).

3. Percepção de futuros professores

Com o objetivo de propor atividades para a formação, inicial ou continuada, do professor de PFOL, estamos pesquisando e analisando como as questões ligadas ao ensino deste são vistas, investigando as crenças de alunos-professores de um curso de Letras Anglo-Portuguesas, onde não há preocupação com a formação de professores de língua portuguesa enquanto segunda língua ou língua estrangeira. É importante “realizar um levantamento de crenças educacionais de futuros professores referentes ao processo de ensino/aprendizagem de LE, à língua alvo, ao currículo, programa de ensino, para que os professores e futuros professores possam refletir sobre elas, debatê-las, trocar idéias, experiências, e com isso, buscar a realização de uma formação mais adequada e a conseqüente otimização de algumas crenças” (André, 1999:235).

Os resultados que apresentaremos nesta seção do trabalho são parciais e foram obtidos através de um inventário de crenças a respeito do ensino de PFOL, que poderá levar a uma categorização que inclua, dentre outras, crenças sobre:

- *formação do professor*, abrangendo questões que vão desde a formação em nível superior, independentemente da área de atuação profissional, até a formação acadêmica específica;
- *tipo de conhecimento* que o professor deve ter, incluindo o fato de ser apenas falante nativo da língua ensinada, ter domínio da língua materna do aluno e conhecer outras culturas;
- *práticas pedagógicas*, destacando metodologia, papel do professor, habilidades/estilo pessoal, além de aspectos socioculturais e históricos da língua ensinada;
- *material didático*, procurando identificar o papel do livro, bem como do material autêntico na sala de aula de PFOL;
- *processo de aprendizagem*, observando como este processo é pensado e como as necessidades específicas dos alunos são abordadas pelos professores;
- *conteúdo programático*, objetivando mensurar se os professores teriam como base o ensino da língua padrão em detrimento da linguagem coloquial, e se este conteúdo deveria ser definido a partir das necessidades do grupo.

Levando em conta o escopo deste artigo, iremos concentrar nossa análise principalmente nas três primeiras categorias.

Primeiramente, os alunos questionados não concordam que a formação vernácula, ou seja, ser professor de português como língua materna, seja o único requisito necessário para o professor de PFOL. Sendo assim, houve uma concordância unânime acerca da afirmação *o curso de PFOL deve abranger professores envolvidos com o ensino de Português como língua materna, bem como professores envolvidos com o ensino de língua estrangeira*. Entretanto, num item que questionava se a formação em língua estrangeira seria um requisito necessário para atuação nessa área, dois respondentes (do total de 11) afirmaram negativamente.

Almeida Filho (1992:14) verificou que “para a formação em serviço, um recurso freqüente nos programas mais novos, há uma forte tendência, com base na prática profissional, de se aceitarem os docentes oriundos do ensino de línguas estrangeiras como mais facilmente preparáveis para o PE do que os oriundos

do ensino de língua materna, embora essa formação seja obviamente útil”.

Uma segunda análise refere-se à necessidade de formação específica para o professor de PFOL. As respostas levaram à constatação de que para ser professor de PFOL não basta ser apenas falante nativo da língua portuguesa e nem ter apenas curso superior, em qualquer área.

Uma outra questão diz respeito ao domínio que o professor deve ter da língua materna do aluno que está aprendendo português, seja como língua estrangeira ou segunda língua. As respostas se dividiram quase que igualmente (6 concordam e 5 não concordam), embora a maioria dos futuros professores concorde que a metodologia adotada pelo professor deverá reconhecer as características inerentes à língua materna do aluno. Esse conhecimento, no entanto, não requer uma proficiência elevada na língua materna do aluno.

Kunzendorff (1997: 34-35) ressalta “a importância de o professor conhecer a língua materna de seus alunos para entendê-los melhor nas dificuldades apresentadas”. A autora não defende a idéia de que o professor tenha que ser poliglota, porém “ajudaria muito os alunos, se, por exemplo, o professor que leciona para um japonês soubesse de algumas diferenças estruturais entre as duas línguas”.

Bizon (1992: 25) afirma que “o professor não precisa ser necessariamente bilíngüe na sua língua materna e na do aluno, mas que tenha versatilidade e conhecimento de uso de recursos extra-lingüísticos, fator esse muito importante, principalmente no início do processo de interação com o aluno. No entanto, o conhecimento, mesmo que teórico, de algumas particularidades da língua materna ou de contato do aluno poderá ajudar muito no momento de ensinar aspectos comunicativos que sejam muito diferente nas duas línguas”.

Ainda vemos necessidade de estudos que explorem um pouco mais esta questão, pois dizer que apenas o conhecimento teórico pode interferir como um agente facilitador no processo

de ensino/aprendizagem de PFOL, demandaria investigações mais detalhadas sobre o papel que o conhecimento da língua materna por parte do professor pode exercer no processo de ensino/aprendizagem. O que merece ser destacado é que nem sempre a comunicação entre professor e aluno se dá via LM do aluno, mas sim através do que chamamos de língua ou línguas de contato que, na maioria das vezes, são L2 ou LE tanto do aprendiz quanto do professor. De qualquer modo, este seria um argumento que justificaria a crítica ao falante nativo como “melhor” professor do que o que compartilha da língua do aluno.

Quanto ao conhecimento de outras culturas por parte do professor, observamos que os futuros professores acreditam que o professor de PFOL precisa conhecer outras culturas, e que conseqüentemente, não é possível ensinar uma língua estrangeira desvinculada dos aspectos socioculturais e históricos que as constroem.

Silveira (1998) defende uma formação interculturalista para o professor de PFOL. De acordo com Hymes (1972), as estruturas sociais e lingüísticas estão relacionadas tão intimamente que é necessário estudá-las simultaneamente e, portanto, toda língua está profundamente vinculada à cultura que expressa e transmite, sendo impossível dissociá-las.

A perspectiva interculturalista tem sido abordada principalmente em estudos sobre a aquisição do léxico pelos falantes não nativos da língua portuguesa, especialmente aqueles de origem hispânica, isto é, entre falantes de línguas de interface, tendo em vista que neste caso essa formação teria maior relevância em função das similaridades estruturais entre as línguas.

Com relação ao método os respondentes informaram que o bom êxito do professor está na aplicação adequada do método, embora, por mais que um método possa ser bom, ele não será suficiente para o bom desempenho do professor. Concluímos então, que a aplicação de um método é vista pelos respondentes como uma condição necessária porém não suficiente.

A importância do papel do professor no processo ensino/

aprendizagem foi reconhecida, com unanimidade, pelos futuros professores. A maioria deles concorda que o professor é considerado uma variável decisiva para a compreensão do processo educativo. Assim, eles não concordam que o fato de haver um propósito para aprendizagem do português pelos estrangeiros já é motivador por si só, independentemente da participação do professor.

Finalizando, a maioria dos alunos investigados acreditam que já é necessário e importante a inclusão do curso de PFOL nas atividades acadêmicas das universidades.

Almeida Filho (1992:14) apresenta, como uma das constatações de deficiências que os professores apontam com frequência, que “não há pessoal docente suficiente com formação e treinamento apropriados para assumir novos postos, os departamentos de Língua Portuguesa (como língua materna) não se convencem facilmente das especificidades do ensino de PE e nem sempre se interessam em promover esses cursos em colaboração com os departamentos de línguas estrangeiras”.

Considerações finais

Assim como nas áreas de ensino de outras línguas estrangeiras, os estudos em Linguística e Linguística Aplicada muito têm contribuído para o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas, o que pode ser observado na produção de material didático, estudos sobre aquisição de segunda língua, questões metodológicas, entre outros. No entanto, poucos trabalhos têm sido dedicados à compreensão de como se aprende a ensinar.

Os resultados, mesmo que parciais, apresentados neste artigo, revelam que há uma demanda significativa para que se incorpore aos cursos universitários na área de língua portuguesa a perspectiva de seu ensino enquanto língua estrangeira ou segunda língua. Um primeiro passo poderia ser a implementação de cursos de Português para Falantes de Outras Línguas nas universidades, sendo estes abertos à própria comunidade

universitária e também à comunidade externa. A partir dessa iniciativa teríamos uma fonte para pesquisas, de um modo geral, e especificamente para a formação do professor, aluno do curso de Letras, que atuaria como regente das aulas. Assim, a formação destes alunos-professores se daria no contexto da pesquisa-ação, cujo interesse maior é “identificar a natureza de um problema em um contexto específico e tentar resolvê-lo naquele contexto” (Cohen e Manion, 1994:186).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org.). *Português para estrangeiros: interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.
- . *Parâmetros atuais para o ensino de Português-Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- . *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. , LOMBELLO, Leonor C. (orgs) *O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- . *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992.
- ALLWRIGHT, D. *The Death of the Method*. Ottawa, 1991. p. 1-12.
- ANDRÉ, M. C. S. Preocupado com o Futuro do Ensino de LE? Uma sugestão: mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. *Anais do XIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa*. Belo Horizonte, 1999. p. 233-240.
- ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching*. vol. 17, 1963.
- ASSIS-PETERSON, A. A. Alguns apontamentos em torno da formação de Professores de Língua Estrangeira. *Contexturas*, n. 4, p. 43-50, 1998/1999.

- BITTENCOURT, Ana Marilza. Formação de professores de português língua estrangeira no curso de graduação da UFMS: proposta curricular. In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 1998, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 1998. P. 95.
- BIZON, A. C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P., LOMBELLO, L. C. *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1992. 114 p., p.17-48.
- CALDERHEAD, J. The quality of reflection in student teachers' professional learning. *European Journal of Teacher Education*. 1987, 10, p. 269-278.
- COHEN, L., MANIOU, L. *Research methods in Education*. 4.ed. New York : Routledge, 1994.
- COLE, Ardra L. Personal Theories of Teaching: Development in the Formative Years. *The Journal of Education Research*. Vol. XXXVI, n.3, p.203-22, September 1990.
- CUNHA, M. J. & SANTOS, P. (orgs) *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros: Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas*. Brasília : Ednub, 1999.
- FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999. 184 p., p. 93-110.
- FONTÃO DO PATRÍCIO, E. M. Método no Ensino de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. 151 p., p. 59-73.
- FERREIRA, I. A. O Ensino de Português para Estrangeiros nos CEBs: do livro didático à sala de aula. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P., LOMBELLO, L. C. *Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992. 114 p., p. 59-76.
- _____. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. (org.) *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. 119 p., p. 39-48.
- FREEMAN, D., JOHNSON, K. E. Reconceptualizing the Knowledge-Base of Language Teacher Education. *Tesol Quarterly* 32/03:397-417, 1998.

- GIMENEZ, T. *Reflective Teaching and Teacher Education: Contributions from Teacher Thinking*. *Linguagem e Ensino*. v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.
- _____. Modelos de formação profissional na área de línguas estrangeiras. *Anais das II Jornadas de Estudos Hispânicos*. Londrina : EDUEL, 2000, P. 199-206.
- GOMES DE MATOS, Francisco. Da Pesquisa à Pedagogia: Ensino de Português a Estrangeiros. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa, n. 3, p. 21-23, jul.1990.
- HYMES, D. On communicative Competence. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. *Sociolinguistic*. Harmondsworth, England, Penguin books, 1972.
- KUMARAVADIVELU, B. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for second/foreign language teaching. *Tesol Quarterly*. 28/01:27-48, 1994.
- KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao Campinas, SP: Pontes, 1997. 139 p., p. 19-39.
- MONTENEGRO, I. Cuso intensivo de português para estudantes universitários norte-americanos: abordagem e metodologia. In: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (orgs). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília : EDMUB, 1999, p. 59-62.
- NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies* 19, p 317-328, 1987.
- PORTUGUÊS, língua de nossos projectos. In: *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Lisboa, n. 13, p. 100-101, jul. 1995.
- PRABHU, N. S. There is no best Method – Why? *Tesol Quarterly*. 24/02: 161-176, 1990.
- RICHARDS, J. C. *The language teaching matrix*. C.U.P., 1990.
- RICHARDS, J. C., LOCKART, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. Method: Approach, Design and Procedure. *Tesol Quarterly*. 16/02, 1982.
- SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Com a palavra a professora: suas crenças suas, ações* Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

- SCHLATTER, M. O. O programa de Português para estrangeiros na URRGS.
In: CUNHA, M. J. e SANTOS, P. (orgs). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília : EDMUB, 1999, p. 25-31.
- SILVEIRA, Regina Célia P. da (org.). *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.
- TURAZZA, J. S. O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: SILVEIRA, E. C. P. (org.) *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo : Cortez, 1998. 119p., p. 93-119.
- WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge University Press, 1991.
- ZEICHNER, K. M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. In: CARLGREN, I., HANDAL, G., VAAGE, S. (orgs.) *Teachers' minds and action Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 1994, p. 9-27.