

## REFLEXÕES METODOLÓGICAS SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS E A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Alessandra Montera ROTTA  
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)  
e-mail: [salutale@terra.com.br](mailto:salutale@terra.com.br)

**Resumo:** O estágio supervisionado de português como língua estrangeira (PLE) oferecido nos cursos de formação de professores de Letras promove, além de um contato direto com os estrangeiros, a possibilidade real para os alunos da experiência da prática pedagógica. Esse artigo tem como objetivo discutir a importância do Estágio Supervisionado e suas implicações teórico-práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Pretende, ainda, apresentar como o Estágio Supervisionado de PLE no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia é desenvolvido, e de que forma as experiências vivenciadas pelos professores em formação durante o período de estágio podem contribuir para sua formação docente.

**Palavras-chave:** formação de professores; estágio supervisionado; prática de ensino; abordagem comunicativa.

### 1. Introdução

Nos últimos anos, o ensino de português como língua estrangeira tem alcançado grandes proporções. De acordo com Luz (2007), a expansão da língua portuguesa tem levado os países lusófonos a estabelecer políticas com o objetivo de implementar o ensino do português em outros territórios. No Brasil, o ensino de língua portuguesa como segunda língua iniciou-se nos anos 90. A Universidade de Brasília (UnB) é a grande pioneira nessa área, ao criar um programa de ensino da língua portuguesa para estrangeiros<sup>1</sup> que resultou, posteriormente, na criação do curso de graduação para a formação de profissionais. Esse foi o pontapé inicial para que outras universidades do Brasil também organizassem seus cursos para os estrangeiros que aqui vinham a trabalho ou estudo (Cunha; Santos, 1999). Destacam-se os trabalhos de Grannier (2002) e Almeida Filho (1989), ambos desenvolvendo pesquisas direcionadas à aprendizagem e ao ensino do português do Brasil.

No entanto, existem ainda poucas reflexões acerca do ensino e aprendizagem do PLE, o que resulta em um trabalho ainda reduzido no âmbito da didática do PLE. Segundo Tavares (2008), são necessários mais estudos e pesquisas que possam contribuir para a elaboração de programas de ensino e materiais apropriados tanto ao público e aos contextos específicos quanto à formação de professores.

---

<sup>1</sup> Projeto intitulado PEPPFOL - Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas. Para maiores detalhes, acessar o site da UnB: [www.let.unb.br/peppfol/](http://www.let.unb.br/peppfol/).

O curso de Letras do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) oferece aos alunos as disciplinas obrigatórias “Metodologia de Ensino de PLE” e “Estágio Supervisionado de PLE”, contribuindo tanto para a prática docente quanto para o surgimento de pesquisas de investigação na área de ensino e aprendizagem do português como segunda língua. Sabemos que não é porque falamos português que estamos aptos a ensinar a língua, uma vez que o choque cultural existe e vem acompanhado de estereótipos e preconceitos.

De acordo com Silveira (1998) é necessário que o professor esteja preparado para lidar com essa área, que ele receba uma orientação intercultural consciente e fundamentada para impedir que a aprendizagem de uma língua estrangeira reforce os estereótipos negativos e dificulte a verdadeira compreensão entre as culturas. Nosso trabalho concentra-se nesse aspecto: ele se pretende formador, no sentido de buscar uma formação docente adequada ao ensino de PLE; e orientador, na medida em que procura orientar os futuros professores sobre aspectos específicos do ensino e aprendizagem de PLE que possam dialogar com as diferentes culturas estrangeiras.

## 2. A importância da autonomia no ensino e a aprendizagem de línguas

O Quadro Europeu de Referências para o ensino do português como língua estrangeira afirma que

(...) os enunciados das finalidades e dos objetivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados tanto numa apreciação das necessidades dos aprendizes e da sociedade quanto nas tarefas, atividades e processos que os aprendizes necessitam para satisfazer essas necessidades, e ainda nas competências e estratégias que eles necessitam desenvolver e construir para alcançar tais resultados (QuAREPE, 2001:185).

Vários autores comprovaram o benefício do uso de estratégias de aprendizagem no ensino de línguas (Oxford, 1990; Wenden; Rubin (1987); O'Malley; Chamot (1990); Cohen (1998). O'Malley et alii (1985b), Tardif (1992) apresentam três tipos de estratégias que devem ser desenvolvidas nos aprendizes: 1) *estratégias metacognitivas* (consistem em fazer o aprendiz refletir sobre seu próprio processo de aprendizagem e compreender as condições que lhe favorecem a organização de suas atividades, com a finalidade de aprender a se autoavaliar e a se autocorriger); 2) *estratégias cognitivas* (implicam uma interação entre o aprendiz e a língua, a fim de resolver um problema ou executar uma tarefa de aprendizagem); e *estratégias sócio-afetivas* (dizem respeito ao controle ou à gestão da dimensão afetiva pessoal que acompanha a aprendizagem, tais como motivação, não ter medo da exposição, relacionar-se em pares ou em pequenos grupos etc.).

Através do desenvolvimento de estratégias, esses autores demonstram que aprendizes mais hábeis usam um maior número de estratégias adequadas à tarefa de aprendizagem, e, conseqüentemente apresentam uma maior consciência metacognitiva. Os aprendizes menos hábeis, ao contrário, necessitam da orientação do professor para aprender a trabalhar com autonomia e transferir as técnicas para outros contextos de aprendizagens. De acordo com Bizarro (2009),

No caso das línguas estrangeiras (...) poderemos sublinhar que há autonomia quando o aluno é capaz de participar com responsabilidade de sua própria aprendizagem e de colaborar na escolha dos seus objetivos, estando apto a formular seus próprios problemas de aprendizagem e a descobrir os recursos de que necessita para satisfazer as suas necessidades de aprendizagem (BIZARRO, 2009:143).

A autonomia é um processo a ser desenvolvido pelo aprendiz. Nesse sentido, ele terá que determinar os objetivos e os conteúdos significativos, aprender a selecionar as estratégias, avaliar os resultados e, se necessário, redefinir os objetivos e as estratégias, monitorando sua evolução ao longo desse processo. No entender de Bizarro (2009), o processo de aprendizagem é muito mais valorizado do que anteriormente e acaba por, de certo modo, competir em nível de importância com o resultado final atingido. Segundo a mesma autora,

Definindo objetivos, debruçando-se sobre conteúdos significativos e motivadores, recorrendo a atividades problematizadoras e desafiadoras que provoquem conflito/ação intelectual, formulando hipóteses, envolvendo-se no seu próprio processo avaliativo, no qual, precisamente, o processo é tão ou mais importante quanto o produto da aprendizagem, decidindo e comprometendo-se, o aluno está, inequivocamente, no caminho da autonomia (*idem, ibidem*:142).

Deste modo, o aprendiz assume o controle de sua própria aprendizagem, recorrendo a determinadas estratégias que valorizem seus pontos fortes e compensem suas limitações. O professor deixa de ser o controlador do processo de ensino e aprendizagem e assume a figura de facilitador, de encorajador, ao propor atividades que se relacionem diretamente com situações reais, próximas de sua experiência de vida, buscando motivar no aprendiz uma atitude de maior autoconfiança.

As aulas de PLE devem centrar-se no processo de aprendizagem do aprendiz estrangeiro, e não apenas no resultado final. É necessário elaborar atividades com finalidades comunicativas que sejam motivadoras, realistas e adequadas às necessidades e situações com que os estrangeiros se deparam no dia-a-dia. Para tanto, a abordagem comunicativa é fundamental para o sucesso do trabalho.

### **3. A abordagem comunicativa no ensino de PLE**

Nunan apud Brown (1994) lista cinco características da abordagem comunicativa: 1) ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo; 2) introdução de textos autênticos; 3) oportunidades para os alunos não somente na linguagem, mas também no processo de aprendizagem; 4) intensificação das experiências pessoais como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula; e 5) tentativa de unir a aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

No caso específico das aulas de PLE, essas características tornam-se mais prementes. É importante ressaltar que é pouco relevante para o aprendiz estrangeiro saber contrastar as estruturas gramaticais se ele não tem oportunidade de colocar em prática essas formas para expressar suas intenções de comunicação nas situações do dia-a-dia. A abordagem comunicativa privilegia a competência comunicativa; a competência linguística é aprendida

não pela repetição da regra gramatical, mas através de negociações de sentido nos processos de compreensão e de produção oral e escrita. As aulas de PLE devem, portanto, centrar-se no processo de aprendizagem do aprendiz estrangeiro, e não apenas no resultado final. É necessário elaborar atividades com finalidades comunicativas que sejam motivadoras, realistas e adequadas às necessidades e situações com que os estrangeiros se deparam no dia-a-dia. Para tanto, a abordagem comunicativa é fundamental para o sucesso do trabalho.

O professor de PLE deve fazer com que os aprendizes estrangeiros tornem-se aptos a se comunicar na língua alvo para satisfazerem as suas necessidades comunicativas. Esta concepção acaba por determinar que os objetivos de aprendizagem sejam estabelecidos em termos comunicativos; assim, objetivos de aprendizagem e necessidade de comunicar não se separam. A progressão dos conteúdos e dos novos conhecimentos, a escolha dos materiais e das atividades deve seguir a progressão da comunicação, enfatizando o componente sócio-cultural. É o que afirma Bérard (1991):

Na abordagem comunicativa, tudo tende a se aproximar da realidade e a dar ao aprendiz acesso a essa realidade de comunicação em língua estrangeira o mais rápido possível (BÉRARD, 1991:61)<sup>2</sup>.

Também Grosso; Tavares; Tavares (2008) abordam a mesma questão. Para esses autores, a fim de que a competência comunicativa seja alcançada com sucesso é fundamental que o professor conheça profundamente os domínios onde o aprendiz vai atuar. É importante que ele saiba quais competências terá de desenvolver nesses aprendizes, quais papéis terão de desempenhar, de forma a interpretar suas necessidades e determinar os objetivos, as situações de comunicação, as tarefas, os materiais e as atividades de ensino e aprendizagem (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008:14). As intervenções do professor devem, pois, estar ligadas ao público e ao contexto em que ele atua, pressupondo uma reflexão e capacidade de cooperação num diagnóstico de “necessidades autênticas”.

Quando se fala em abordagem comunicativa é fundamental, ainda, para o professor de língua estrangeira, ter em mente alguns pontos teóricos importantes. Segundo Dias (2005) ao construir significados nas interações com textos orais ou escritos, e a fim de atingir os objetivos de comunicação, o aprendiz faz uso de três conhecimentos específicos: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O primeiro abrange as relações de sentido entre os elementos gramaticais e lexicais presentes na recepção e produção de textos em contextos sociais de comunicação; o segundo trata dos conhecimentos sobre os tipos de texto e os tipos de gêneros textuais, nas diversas articulações textuais e sequências linguísticas (conhecimento sobre os vários níveis discursivos).

Quanto ao terceiro, pesquisas na área da psicolinguística e da sociolinguística revelam que utilizamos nosso conhecimento de mundo para interpretar o mundo ao nosso redor, para construir inferências e compreender textos orais ou escritos. Para tanto, recorreremos aos esquemas. A *teoria dos esquemas* (LEAHEY; HARRIS, 1989) esclarece que o sentido não é inerente ao texto, mas é construído na interação entre o texto e o conhecimento prévio do leitor/ouvinte. De acordo com Dias (2005),

---

<sup>2</sup> Tradução nossa do original: “Tous tend dans l’approche communicative à se rapprocher de la réalité et à donner à l’apprenant accès à cette réalité de la communication en langue étrangère le plus rapidement possible”. In: E. Bérard. *L’approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: Clé International, 1991, p.61.

Informalmente definidos, os esquemas são unidades de conhecimento sobre objetos, eventos ou situações, hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro, numa parte da memória denominada *memória de longo prazo*. São unidades de representação flexíveis e dinâmicas, constantemente atualizáveis, passíveis de serem complementadas e/ou reformuladas. A ativação de conhecimento anterior é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor/ouvinte tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias, buscando referentes em sua memória de longo prazo para preencher os vazios deixados pelo texto, de modo a formar um todo coerente no processo de (re)construção de sentidos (DIAS, 2005:16).

Os esquemas relacionados a situações do dia-a-dia são denominados *scripts* ou *frames*. Trata-se do conhecimento genérico sobre os procedimentos que estão envolvidos em ações relacionadas a experiências vividas, tais como “ir ao supermercado”, “assistir a uma aula”, “jantar num restaurante”, “pegar um ônibus”, “andar de metrô” etc. Esse tipo de conhecimento é o aquele que partilhamos uns com os outros, sendo grande parte dele construído culturalmente. Cada script apresenta, no entanto, elementos próprios de cada cultura, e é justamente essa aprendizagem que faz parte do processo de “aprender a cultura do outro”.

Os três tipos de conhecimento são colocados em prática na aprendizagem de uma língua estrangeira. Para o ensino e aprendizagem do PLE, acreditamos que o uso de esquemas é fundamental para atingirmos o objetivo da comunicação. Acrescente-se a isso conhecimento genérico que os aprendizes estrangeiros possuem sobre as várias interações orais, uma vez que se encontram mergulhados no contexto cotidiano da língua portuguesa. Como falantes fluentes de sua própria língua, sabem distinguir uma conversa formal de uma informal, uma aula na universidade de uma defesa de mestrado. A interação face a face, a entonação, as pausas, as hesitações, as expressões faciais e os gestos, tudo é levado em conta na recuperação do sentido e na compreensão da língua portuguesa.

#### **4. O Estágio Supervisionado de PLE na Universidade Federal de Uberlândia**

O Estágio Supervisionado é uma exigência da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96) nos cursos de formação de professores. É o momento em que os alunos têm a oportunidade de relacionar teoria e prática, de testar o conhecimento adquirido durante a vida acadêmica, de colocar esse conhecimento aplicado diretamente em sala de aula como profissionais. A formação docente se solidifica pela prática em sala de aula, a partir da reflexão e do exercício contínuo entre teoria e prática. O Estágio Supervisionado contribui diretamente para o processo de formação dos futuros professores, pois através dele os alunos entram em contato direto com sua área de atuação, refletindo, avaliando e reavaliando constantemente o processo de ensino-aprendizagem.

Para responder a uma demanda crescente do ensino sistemático da língua portuguesa aos estudantes estrangeiros que se instalam em Uberlândia (MG) vindos de vários países através da Mobilidade Internacional e de acordos assinados entre as Instituições Universitárias e a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), em parceria com a Diretoria de Relações Internacionais (DRI), oferece aos alunos estrangeiros o ensino de PLE.

A realidade demonstrou que os aprendizes estrangeiros chegam à UFU com pouco ou quase nenhum conhecimento linguístico e cultural, o que fez com que a Universidade procurasse se preparar para receber os alunos estrangeiros antes de sua chegada ao país, a fim de facilitar-lhes a adaptação em um contexto linguístico-cultural bastante particular. Assim, a UFU oferece aos alunos de graduação do curso de Letras em sua grade curricular as disciplinas “Metodologia de Ensino Português Língua Estrangeira” e “Estágio Supervisionado de Português Língua Estrangeira”<sup>3</sup>, a fim de ajudar os alunos a desenvolver e escolher metodologias e abordagens que valorizem os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

A cada semestre, a UFU recebe em média cerca de vinte a vinte e cinco estrangeiros de várias nacionalidades<sup>4</sup>. A maior parte deles são estudantes de engenharia, e permanecem em nosso país de seis meses a dois anos. Os cursos de PLE acontecem todos os segundos semestres de cada ano e têm uma duração de dois semestres, num total de 120 horas (60 horas por semestre). Eles são realizados no âmbito do ILEEL-UFU e incluem o ensino de língua portuguesa, com aulas duas vezes por semana de 1h30 cada. Uma dupla de professores em formação fica responsável por um grupo de no mínimo dois e no máximo três estrangeiros por turma, de forma que todos possam ter a experiência da docência. As aulas de língua procuram desenvolver as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita num contexto pedagógico de imersão, a fim de tornar os aprendizes estrangeiros capazes de interagir num conjunto de situações de comunicação cotidianas elementares para viabilizar sua estadia no Brasil.

Os cursos de PLE incluem, ainda, as aulas de cultura brasileira, que acontecem aos sábados à tarde, com duração de duas horas. Todo o grupo de estrangeiros é reunido numa mesma sala, proporcionando o encontro e a troca experiências de aprendizagem da língua portuguesa e das especificidades de cada país, de cada cultura. Essas aulas procuram inserir os alunos estrangeiros no contexto sócio-político-cultural brasileiro.

Cada dupla de professores em formação fica responsável pela elaboração de planos de aula, do conteúdo, do material didático e da metodologia a serem utilizados nas aulas de PLE. Antes, porém, a dupla apresenta ao grupo da disciplina “Estágio Supervisionado de PLE” a aula que será dada, de forma que todos possam opinar a respeito da eficácia da mesma. Nesse momento, o professor interage com a turma, propondo reflexões acerca da prática de ensino, levantando questões sobre a importância do plano de aula, da metodologia de ensino e das estratégias a serem utilizadas.

Uma vez que a primeira dupla teve sua experiência de aula com os aprendizes estrangeiros, passa-se a outro momento do curso “Estágio supervisionado de PLE”. Trata-se do relato das dificuldades encontradas, das necessidades exigidas, das particularidades encontradas, a fim de que todos possam conhecer o perfil do grupo de estrangeiros. E assim sucessivamente, a cada nova dupla que experencia a docência, realizam-se os encontros semanais para novas reflexões sobre a prática de sala de aula.

Ao final de todo o processo, cada professor em formação, individualmente, deve redigir relatórios sobre as aulas dadas. É o momento de reflexão mais aprofundado sobre a

---

<sup>3</sup> Essas disciplinas de PLE são oferecidas nos 7º e 8º períodos, respectivamente, do curso de graduação em Letras, e são obrigatórias para todas as línguas (inglês, francês, espanhol).

<sup>4</sup> A média de idade varia entre 21 e 30 anos. São alunos dos cursos de Engenharia, Biomedicina, Letras e Comunicação, vindos da França, Estados Unidos, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Congo, Costa do Marfim, Benin, Togo, e Ucrânia, podendo esse quadro de estrangeiros ser modificado a cada semestre. A maioria dos alunos são franceses, devido ao convênio com Universidades da França nas diversas áreas da engenharia, a fim de promover pesquisas e intercâmbios científicos e tecnológicos entre o país e o Brasil.

prática do ensino de PLE, onde ele relata as aulas e reage sobre cada atividade proposta, cada metodologia e estratégia utilizada, sua eficácia ou ineficácia diante do percurso realizado.

É nesse espaço que o grupo de professores em formação constrói o conhecimento e reflete sobre o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira, colocando em prática os conhecimentos teóricos adquiridos anteriormente na disciplina de Metodologia de Ensino de PLE. Para obter sucesso, é necessário que eles assumam a posição de professores-investigadores e desenvolvam projetos de intervenção que serão praticados durante as aulas de PLE.

## 5. O papel do professor na formação docente

Como visto anteriormente, durante os encontros que antecedem as aulas de PLE o professor responsável pela disciplina acompanha cada passo da construção das aulas, assumindo a postura de orientador, facilitador e estimulador da aprendizagem. A orientação do professor supervisor torna-se fundamental, uma vez que ele deve auxiliar o aluno a desenvolver as capacidades de aprender a aprender, da autoaprendizagem e da autonomia. Há, portanto, uma focalização no aprendiz. Segundo Oliveira (2004), o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve ser

(...) fundado no paradigma da construção do conhecimento, ou seja, numa construção de saberes; aluno ativo; competências básicas traduzidas em consciência crítica, capacidade de raciocínio e de transferência de conhecimentos; aplicação de métodos ativos baseados em projetos e resolução de problemas (OLIVEIRA, 2004:62).

A aprendizagem é uma atividade individual e absolutamente pessoal. Quando os aprendizes estão inseridos em um ambiente de aprendizagem onde a instrução e o suporte individual (para desenvolverem aquilo que pretendem aprender, descobrir e compreender) existem, os possíveis problemas que venham a surgir ao longo do estágio são resolvidos dentro do contexto da aprendizagem e da realidade dos alunos estrangeiros, em parceria com dos professores em formação.

Vários autores contemplam essa visão. Segundo Dias; Gomes (2008:57), a comunicação e interação entre formadores e formandos deve se dar através da apresentação de propostas de atividades de aprendizagem diversificadas e estimulantes, que possam dar respostas a diferentes estilos de aprendizagem. Para Schön (2000), o formador não deve se limitar a ensinar; ele é também responsável por facilitar a aprendizagem, conduzir o futuro professor a construir e produzir conhecimento. A relação entre ambos deve estar cercada de diálogo e questionamentos que o instiguem a exercer sua criticidade. Sá-Chaves (1994) afirma que se o profissional tiver uma prática acompanhada, interativa, colaborativa e reflexiva, poderá contribuir ao desenvolvimento do futuro professor no quadro de valores, atitudes, conhecimento, capacidades e competências que lhe permitam enfrentar com sucesso as condições de cada prática educativa.

Levando em consideração os estudos acima citados, o professor em formação durante o curso de PLE se depara com novos desafios. Se ele é mais autônomo e tem maior liberdade para planejar as atividades, assume uma maior responsabilidade por sua aprendizagem. Mesmo com a orientação do professor tutor, acreditamos que este não deve, em hipótese

alguma, podar as experiências individuais dos professores em formação em sala de aula. Esse crescimento é necessário, importantíssimo e intransferível, porque ajuda na construção da identidade de ser professor.

## 6. Conclusão

A organização e o ajuste do curso às necessidades dos aprendizes reforça a importância da apropriação do curso de PLE às necessidades dos alunos para que o grau de satisfação, e, como consequência, o interesse e a motivação, sejam alcançados. Quanto maior a adaptação ao contexto, maior é a satisfação, e melhor a compreensão da língua. Uma vez integrados neste contexto, os próprios conteúdos e abordagens devem ser adaptados à realidade em que os alunos se encontram inseridos, no sentido de ajudá-los no processo de integração e interação sócio-cultural.

Focalizar essas questões no Estágio Supervisionado é entendê-lo, segundo Pimenta; Lima (2004), como campo rico em conhecimentos e espaço de construção da identidade, de Saberes e posturas específicas da docência. Sendo o estágio o lugar de reflexão de conhecimentos teóricos, e da construção e fortalecimento da identidade do professor, a análise das necessidades favorece o embate entre representações sobre saberes, habilidades, conhecimentos e compromisso profissional, sem deixar de lado aspectos subjetivos e objetivos envolvidos nesse processo.

A opção pela abordagem comunicativa vem do fato de acreditarmos na maior probabilidade do aluno de se envolver nas tarefas, ter mais liberdade de se expressar e, conseqüentemente, de adquirir a língua estrangeira quando em situações de comunicação oral e escrita. A adoção da abordagem comunicativa favorece a motivação tanto dos alunos estrangeiros quanto dos professores em formação: a satisfação dos primeiros aumenta conforme o desempenho dos segundos. Os estrangeiros sentem-se motivados quando são instigados, através da abordagem comunicativa, a fazerem coisas com a linguagem que eles estão aprendendo. Assim, somos levados a concluir que efetivamente o desempenho do professor em formação é fundamental para o sucesso das aulas de PLE.

## 7. Bibliografia

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de.; LOMBELLO, L. C. *Ensino de português para estrangeiros*. São Paulo: Pontes, 1989.

BÉRARD, E. *L'approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris: Clé International, 1991.

BIZARRO, R. (2009). *Aprender, ensinar, avaliar em FLE (3º ciclo de Ensino Básico): alguns percursos de uma autonomia*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10216/8317>. Acessado em Maio de 2009

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: San Francisco State University, 1994.

COHEN, A. *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Addison Wesley, 1998.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: Programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

DIAS, A. A.; GOMES, M. J. (coords). *E-conteúdos para e-formadores*. TecMinho: Universidade do Minho, 2008.

DIAS, R. *Diretrizes gerais para o ensino de língua estrangeira*. A abordagem comunicativa. Proposta Curricular para o Ensino Fundamental de 6<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> série e Ensino Médio. Belo horizonte: SEE/MG, 2005. Disponível também em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/minicursos/ingles\\_em/cap\\_diretrizes.htm](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/minicursos/ingles_em/cap_diretrizes.htm). Acessado em 27 de abril de 2012.

GRANNIER, D. M. *Perspectivas na formação do professor de português como segunda língua* (2002) Disponível em: [lamep.aokatu.com.br/pdf/bases\\_diversificacao.pdf](http://lamep.aokatu.com.br/pdf/bases_diversificacao.pdf). Acessado em 29 de abril de 2012.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. *Português para falantes de outras línguas*. (Março de 2008) Disponível em: <http://sitio.dgfdc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio20Recursos2/Attachments/776/PortuguêsparaFalantesdeOutrasLínguas.pdf>. Acessado em novembro de 2011.

LEAHEY, T.; HARRIS, R. *Human learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1989.

LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9394/96*. Apresentação de Esther Grossi. 2<sup>a</sup> ed. – Rio de Janeiro: DP7A, 1999.

LUZ, M. R. *A estética nas aulas de português como segunda língua. Um estudo de caso*. 2007. 154 p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília (Unb), Brasília, 2007. Disponível também em: [http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4789/1/Dissert\\_MonicaRodriguesLuz.pdf](http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/4789/1/Dissert_MonicaRodriguesLuz.pdf). Acessado em 23 de abril de 2012.

OLIVEIRA, L. R. *A comunicação educativa em ambientes virtuais - um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. 2004. Tese de Doutorado em Educação, na especialidade de Tecnologia Educativa. Faculdade de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2004.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *et alii*. Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly* 19(3), 557-584, 1985 a.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: M. A. Heinle & Heinle Publishers, 1990.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

QuaREPE - *Quadro Europeu de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro*. Disponível em [http://www.edu.xunta.es/centros/eoicoruna/system/files/u11/Quadro\\_de\\_Referencia.pdf](http://www.edu.xunta.es/centros/eoicoruna/system/files/u11/Quadro_de_Referencia.pdf)

SÁ-CHAVES, I. *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Centro Integrado de Formação de Professores, 1994.

SILVEIRA, R. C. P. da. *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique*. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Editions Logiques, 1992.

TAVARES, A. *Ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira - manuais de iniciação*. Lisboa: Lidel, 2008.

WENDEN, A.; RUBIN, J. (Eds.). *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice-Hall, 1987.