



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**WANESSA MONTE FERREIRA**

**ANÁLISE DOS SYLLABI DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM  
UNIVERSIDADES ESTADUNIDENSES**

**FORTALEZA**

**2020**

WANESSA MONTE FERREIRA

ANÁLISE DOS *SYLLABI* DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM  
UNIVERSIDADES ESTADUNIDENSES

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Linguística.

Área de concentração: Linguística Aplicada

FORTALEZA  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

F444a Ferreira, Wanessa Monte.  
Análise dos syllabi de Português Língua Estrangeira em universidades estadunidenses / Wanessa Monte Ferreira. – 2020.  
113 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin.

Coorientação: Prof. Dr. Luis Gonçalves.

1. Formação de professor. 2. Português Língua Estrangeira. 3. Syllabus. I. Título.

CDD 410

---

WANESSA MONTE FERREIRA

ANÁLISE DOS SYLLABI DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UNIVERSI-  
DADES ESTADUNIDENSES

Dissertação de Mestrado submetida ao  
Programa de Pós-Graduação em Linguística da  
Universidade Federal do Ceará como requisito  
parcial para a obtenção do grau de mestre em  
Linguística.  
Área de concentração: Linguística Aplicada

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luis Gonçalves (Coorientador)  
Princeton University (PU)

---

Profa. Dra. Ana Clotilde Thomé Williams  
Northwestern University (NU)

---

Profa. Dra. Sandra Maia Farias Vasconcelos  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

à minha vó, Leonilia da Costa Araújo Monte,  
a Bia (*in memoriam*),  
minha eterna companheira de aventuras,  
e aos meus pais, pelo amor e dedicação.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida e a graça da fé.

A Nossa Senhora de Aparecida e Nossa Senhora de Fátima, que me trouxeram alento em momentos difíceis.

À FUNCAP, por possibilitar a minha dedicação a esse trabalho.

Aos meus pais, que foram essenciais nessa jornada. Me apoiaram em momentos de dúvida e insegurança, me incentivaram a continuar e me emprestaram a força que sempre tiveram, me inspirando a todo momento em minha vida.

À minha vó Bia, que infelizmente não pode acompanhar esse momento final mas sempre me inspirou com sua garra, sua alegria e sua força de viver.

Ao meu irmão Wagner Monte, que, mesmo distante, se manteve presente através de ligações e chamadas de vídeos com meus sobrinhos e minha cunhada.

A Bruce Torres, meu amor, pela paciência e apoio durante os meses finais. Mesmo distante, sempre compreensivo em momentos em que não podia estar tão presente.

À minha estimada orientadora Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, que me inspirou, me orientou por toda essa jornada, não me abandonou em nenhum momento. Esteve disponível para não somente me aconselhar na pesquisa como também em momentos em que a vida tornara-se tão difícil. Sou eternamente grata a ela.

Ao meu coorientador Luiz Gonçalves, que atendeu o pedido da professa Eulália, me acolheu em um momento necessário e me auxiliou a continuar a minha pesquisa. Obrigada pela atenção e contribuições nas reuniões de orientação e pelo incentivo a continuar na ciência.

Aos professores das universidades estadunidenses que gentilmente disponibilizaram seus *syllabi* para a pesquisa.

À Angélica, Larissa, Aninha, Amanda e Maria, que desde o tempo do FLAEL, ainda desbravando a vivência acadêmica, me acolheram e me ajudaram bastante na jornada.

À Meire Silva, que soube me conhecer e me ajudou mesmo quando eu não sabia que precisava de ajuda.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada, pelas partilhas de conhecimento e os afetos desenvolvidos.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará, pelas discussões e debates desenvolvidos em sala que foram de grande importância para minha formação.

À Jéssika, Kevyn e Priscila, amigos que fiz no mestrado e que levo para a vida. Vocês possibilitaram que essa jornada fosse mais leve, proveitosa e celebrativa.

À Claudiana, Karla, Giselle, Dayvisson, Cleilton, Vinícius, Zinara e Mailson, meus amigos que sempre me apoiaram e compreenderam as peculiaridades do momento, me acolhendo e confortando nos momentos necessários.

Ao Eduardo, Val, Rodrigo e Antônia, funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística, por me ajudarem nos procedimentos burocráticos durante o mestrado.

Às professoras Erotildes Moreira e Fernanda Modl, pelas contribuições essenciais na banca de qualificação.

À banca examinadora, formada por Ana Clotilde Thomé Williams e Sandra Maia Farias Vasconcelos, pelas críticas e contribuições valiosas para minha dissertação, bem como pela compreensão demonstrada em um momento difícil para mim.

E, finalmente, aos meus amigos felinos, que estiveram literalmente do meu lado durante todo o processo de escrita desta dissertação.



“Mesmo quando tudo parece desabar, cada a mim decidir entre rir ou chorar, ir ou ficar, desistir ou lutar; porque descobri, no caminho incerto da vida, que o mais importante é o decidir.”

(Cora Coralina)

## RESUMO

O *syllabus* é um documento bastante presente na vida acadêmica. Os *syllabi* apresentam os conteúdos, definem a metodologia de trabalho do professor e a avaliação a ser realizada, de acordo com a disciplina, o curso e a turma. Por seu caráter normativo, possibilitam que tenhamos um conhecimento, mesmo que parcial, de como é desenvolvido o ensino em sala de aula. Esta dissertação está situada na área da Linguística Aplicada, mais especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas. Ela analisa os *syllabi* de seis disciplinas de Português como Língua Estrangeira (PLE) de cinco diferentes universidades nos Estados Unidos. Para atingirmos esse objetivo principal, selecionamos os seguintes objetivos específicos: analisar a construção do gênero *syllabus* e sua contribuição para a ação social e interação de eventos, identificar os tipos de *syllabi* e metodologias utilizadas e, por fim, analisar a relação entre os objetivos propostos e as avaliações. Em vista disto, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico documental (Gil 2002). Como pressuposto metodológico da nossa pesquisa, baseamo-nos nas teorias de aquisição de língua (Krashen 1984, Swain 1985, 2005) e nas abordagens comunicativas, presentes no ensino de línguas nos EUA (Richards 2006). Em relação aos tipos de *syllabus* utilizados, seguimos os estudos de Rahimpour (2010), Nunan (2001) e Krahnke (1987). No que diz respeito às definições de *syllabus* e seus usos por professores e alunos, baseamo-nos em Altman (1992), Gannon (2018) e O'Brien, Mills e Cohen (2008). Finalmente, para a análise do gênero *syllabus*, escolhemos como categorias de análise a estrutura genérica e os propósitos (Fairclough 2003) para a análise do gênero *syllabus*. A interpretação dos dados nos mostra que os *syllabi* analisados, embora tenham sido desenvolvidos em diferentes períodos e por diferentes universidades, compartilham os mesmos propósitos explícitos. Além disso, observamos que a relação entre o que é proposto nos Objetivos e na Descrição do curso nem sempre corresponde ao que é realmente efetivado.

Palavras-chave: Formação de professor; Português Língua Estrangeira; *syllabus*

## **ABSTRACT**

The syllabus is almost ubiquitous in the academic life. Syllabi provide the content to be taught, the work methodology of the professor, and the assessments to be undertaken by the students, based on the characteristics of the course, the degree and the class group. As the syllabi provide the standards for how classes should be conducted, they provide us with a partial knowledge how the content must be taught in the classroom. This master thesis works along the lines of the Applied Linguistics, specifically for the teaching and learning of languages. It analyzes the syllabi of six courses of Portuguese as a Foreign Language (PLE) out of five different universities in the USA. Our main purpose, the understanding of such dynamics in those syllabi, was achieved following some specific purposes along the way, such as the analysis of how the syllabus genre is created and its contribution to the social action and event interaction, the identification of syllabi types and the methodologies used, and the analysis of how the proposed purposes relate to the assessments, which makes this work into a qualitative, documentary and bibliographical research (Gil 2002). The methodological take in our research was based on the language acquisition theories (Krashen 1984, Swain 1985, 2005) and the communicative approaches found in language teaching in the USA (Richards 2006). As for the types of syllabi studied herein, we followed the studies of Rahimpour (2010), Nunan (2001) and Krahnke (1987). Concerning the definitions of syllabi and their use by professors and students, we based these on Altman (1992), Gannon (2018) and O'Brien, Mills, and Cohen (2008). Finally, the analysis of the syllabus genre was undertaken having in mind the generic structure and the purposes (Fairclough 2003) for said genre. Data interpretation shows us that although the analyzed syllabi come from different moments of preparation and universities, they share the same explicit purposes. At the same time, we have found that the Purposes and the Description of the course do not always correspond to what is effectively taught.

Keywords: Teacher education; Portuguese as a foreign language; syllabus

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação entre objetivos, perguntas e categorias analíticas .....	37
Quadro 2 – Seções presentes nos <i>syllabi</i> do corpus .....	61
Quadro 3 – Exemplo de Resultados de aprendizagem do <i>syllabus</i> Arizona 101 .....	68

## LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AATSP - American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

AC - Abordagem comunicativa

ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages

ADC - Análise do Discurso Crítica

CompBI - Competency-based Instruction

ContBI - Content-based instruction

CU – Columbia University

DL - Didática das Línguas

GEPLA - Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada

ISD - Interacionismo Sócio Discursivo

ISF - Idioma sem Fronteiras

IT - Input Theory

OH - Output Hypothesis

PLE - Português como Língua Estrangeira

PU – Princeton University

PUC- SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TBI - Text-based instruction

TBIN - Text-based instruction

UA - University of Arizona

UFC - Universidade Federal do Ceará

UH - University of Hawai'i at Mānoa

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	6
2.1 Origem da LA.....	6
2.2 Relação da LA com o ensino de línguas.....	6
2.2.1 <i>Acquisition Theory ou Input Theory</i> .....	11
2.2.2 <i>Output Hypothesis</i> .....	13
2.3 Metodologias de ensino de línguas.....	15
2.3.1 <i>Process-based approaches (abordagens baseadas no processo)</i> .....	17
2.3.1.1 <i>Content-based instruction (ContBI)</i> .....	18
2.3.1.2 <i>Task-based instruction (TBI)</i> .....	18
2.3.2 <i>Product-based approaches</i> .....	19
2.3.2.1 <i>Text-based instruction (TBIN)</i> .....	19
2.3.2.2 <i>Competency-based Instruction (CompBI)</i> .....	20
2.4 <i>Curriculum x Syllabus</i> .....	21
2.5. Abordagens de desenvolvimento de <i>curriculum</i> .....	22
2.5.1 <i>Forward Design</i> .....	22
2.5.2 <i>Central Design</i> .....	23
2.6 <i>Syllabus</i> .....	24
2.6.1 <i>Tipo de syllabus</i> .....	25
2.6.1.1 <i>Syllabus estrutural</i> .....	25
2.6.1.2 <i>Syllabus funcional</i> .....	26

2.6.1.3. Syllabus situacional.....	26
2.6.1.4. Skill-based syllabus.....	27
2.6.1.5 Content-based syllabus.....	27
2.6.1.6 Task-based syllabus.....	27
2.6.2 Seções de um syllabus.....	28
2.6.2.1 Seções mais comumente usadas em syllabus:.....	29
2.7. Análise do discurso crítica.....	31
2.7.1 Texto, discurso e linguagem.....	32
2.7.2 A semiose como um elemento das práticas sociais.....	33
2.7.3 Gênero.....	34
2.7.3.1 Atividade.....	34
2.7.3.2. Estrutura Genérica.....	35
3. METODOLOGIA.....	36
3.1 Perguntas da pesquisa.....	36
3.2 Caracterização da pesquisa.....	37
3.2.1 Sobre os aspectos de utilização dos documentos.....	41
3.3 Delimitação do universo da amostra.....	43
3.3.2 Princeton University (PU).....	45
3.3.3 University of Hawai'i at Mānoa (UH).....	45
3.3.4 Columbia University (CU).....	46
3.4. Descrição da geração de dados.....	47
3.4.1 University of Arizona (UA).....	48

3.4.1.1 Portuguese 101.....	49
3.4.1.2 Portuguese 305A.....	50
3.4.2 Princeton University (PU).....	51
3.4.3 University of Hawai'i at Mānoa. (UH).....	53
3.4.4 Columbia University (CU).....	54
3.4.5 UC Davis.....	55
3.5 Análise dos dados.....	57
4. ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4.1 Atividade.....	59
4.1.1 Propósitos.....	80
4.1.1.1 Arizona 101.....	81
4.1.1.2 Arizona 305.....	83
4.1.1.3 UC Davis.....	84
4.1.1.5 Princeton University.....	87
4.1.1.6 Columbia University.....	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
6. BIBLIOGRAFIA.....	94



## 1. INTRODUÇÃO

Nesta dissertação analisamos os *syllabi* de seis disciplinas de Português como Língua Estrangeira (PLE) de cinco universidades nos Estados Unidos. Analisamos a construção do gênero *syllabus*<sup>1</sup> e sua contribuição para a ação social e interação de eventos, identificamos os tipos de *syllabi* e metodologias utilizadas e analisamos a relação entre os objetivos propostos e as avaliações, bem como os pressupostos teóricos sobre o referido gênero, as metodologias de ensino de línguas e as hipóteses de *output*. Esta dissertação está ancorada em cunho bibliográfico documental. Como pressuposto metodológico, utilizamos a Análise do Discurso Crítica para analisar o gênero e sua contribuição para a ação social, possibilitando-nos ter uma visão de como o evento social Aula de PLE ocorre já que consideramos tal gênero em seus aspectos discursivos de formas de agir e interagir no decurso dos eventos sociais.

A fim de contextualizar nossa pesquisa, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>2</sup> sobre trabalhos relacionados com ementas, o equivalente nacional aos *syllabi*, e constatamos que não há muitas pesquisas focadas em sua análise, mais especificamente ainda ao ensino de PLE. Entretanto, é mister apresentarmos algumas delas:

1) o primeiro trabalho que destacamos é o de Perse (2001), que analisa as ementas de disciplinas de Libras de Português como segunda língua em cinco universidades do Rio de Janeiro. A pesquisa procurou explorar quais as ações efetivas a partir da Lei 10.436/02<sup>3</sup> e do decreto 5626/05<sup>4</sup> que podem ser identificadas nas ementas das disciplinas de cursos de formação de professores. A pesquisa concluiu que o ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e Português como segunda língua segue a tendência estruturalista da língua e que há um desencontro entre o que a lei propõe e como é realmente efetivado. A escolha pela ementa como material de estudo ocorre pelo seu caráter normativo e é a partir dela que o professor irá desenvolver sua aula; e

2) o segundo, na área da Matemática, de Ribeiro (2018), utiliza documentos para realizar uma revisão bibliográfica do histórico do ensino de matemática no Brasil. Essa pesquisa foi necessária para poder identificar o movimento de constituição dos conteúdos que compõem as *ementas* da disciplina de Álgebra Linear bem como a sua relevância para a formação de

---

<sup>1</sup> Embora a ementa seja o equivalente nacional ao Syllabus, nosso propósito não é fazer um trabalho de comparação entre as duas, mas antes focar nas qualidades da última.

<sup>2</sup> [A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações \(http://bdtd.ibict.br/vufind/\)](http://bdtd.ibict.br/vufind/) é uma plataforma elaborada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia que integra os sistemas de informações de teses e dissertações publicadas em instituições brasileiras de forma gratuita. A proposta visa promover maior visibilidade para as publicações do país.

<sup>3</sup> Lei que reconhece a LIBRAS como língua.

<sup>4</sup> Decreto que garante o acesso de surdos à educação por meio da língua de sinais.

profissionais. A ementa é vista nesse trabalho como um elemento resultante de processos históricos que podem auxiliar pesquisadores a compreenderem as dificuldades do ensino da disciplina de Álgebra Linear.

Apesar de poucas pesquisas referentes a ementas e *syllabus*, isso não significa que não são relevantes - pelo contrário, isso expõe um significativo vazio teórico que precisa urgentemente ser sanado. No que diz respeito exclusivamente ao *syllabus*, sua análise apresenta diversos usos no que diz respeito ao sucesso na educação superior (Eberly, Newton e Wiggings, 2001), com três deles em destaque: administrativo, para desenvolvimento do curso e interpessoal. Isso decorre de tratarmos os *syllabi* como documentos que auxiliam tanto alunos quanto professores a respeito das ações em sala e funcionam como contratos de convivência e como documentos que registram o que será desenvolvido em sala. Sobre essa questão, retomaremos no referencial teórico no capítulo 2.

Nossa pesquisa foca no segundo uso proposto por Eberly, Newton e Wiggings (2001), ao tratarmos da constituição do *syllabus*, as metodologias de ensino favorecidas e a relação entre os objetivos do curso e as avaliações. Essa análise nos auxilia a ter um conhecimento sobre quais escolhas são feitas e como isso dá forma ao documento final.

Focando no ensino de PLE, especificamente nos Estados Unidos, é possível notar que o ensino de Língua Portuguesa teve aumento considerável ao longo dos anos. Esse aumento é perceptível principalmente nas universidades, na matrícula de disciplinas de PLE. Um relatório da *Modern Language Association – MLA* (2016) mostrou um crescimento de 10,1% entre estudantes inscritos em aulas de português nas universidades entre 2009 e 2013, sendo a 11ª língua mais estudada no ambiente acadêmico. Carvalho (2010) atribui esse crescimento ao fato de que estudantes já matriculados no Espanhol ou que sejam falantes de herança procuram disciplinas de Português por considerarem que ter o conhecimento das duas línguas é fundamental.

Apesar do resultado favorável nos últimos anos, o último relatório disponibilizado pela MLA em julho de 2019 aponta para o declínio de 20% das matrículas em disciplinas de PLE entre 2013 e 2016. Embora a diminuição ainda se apresente como um fator desfavorável, podemos perceber que ela não ocorre somente em relação ao português como também a treze das quinze línguas mais ensinadas em universidades, incluindo o espanhol que, apesar de sua diminuição, ainda detém o posto de língua mais ensinada em universidades estadunidenses. O relatório afirma que, apesar de uma diminuição nesse intervalo de três anos, o português apresenta um quadro estável e mantém posição de destaque na lista das 15 línguas mais faladas.

Embora tenha havido diminuição na procura, o português ainda representa um mercado à procura de profissionais capacitados e preparados para atender à demanda de ensino. Segundo Silva (2020), o crescimento de pesquisa e ensino de PLE no Brasil vem ganhando expressividade principalmente nos programas de pós-graduação e nos cursos de extensão em vista da necessidade do conhecimento do processo de ensino e aprendizagem e da formação de professores. Sobre os cursos de extensão, Silva (2020) aponta que das sessenta e seis universidades federais, vinte e nove oferecem o curso de PLE tanto para estudantes internos como externos. Esses números, ainda que pequenos em comparação com o número de universidades, estão se consolidando cada vez mais.

A Universidade Federal do Ceará (UFC), instituição da qual fazemos parte, oferece cursos de extensão de ensino de PLE. Atualmente existem três cursos que desenvolvem o ensino e aprendizagem de PLE na UFC: o primeiro é o curso de Português para Estrangeiros: Língua e Cultura, desenvolvido pela Casa de Cultura Portuguesa, para alunos da graduação e externos; o segundo é o curso do Idioma sem Fronteiras (ISF), uma iniciativa do Ministério da Educação para a promoção de ensino de idiomas para alunos, professores e pesquisadores estrangeiros; e, por fim, o terceiro é o projeto de extensão do qual fazemos parte, promovido pelo Departamento de Letras Vernáculas da UFC e desenvolvido pelo GEPLA (Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada), com a coordenação da professora Eulália Leurquin, voltado para estudantes estrangeiros, onde alunos graduandos ou graduados pela universidade obtém experiência no planejamento e ministração de aulas e elaboração de material didático.

Essa relação com o ensino de PLE do nosso grupo Pesquisas sobre Ensino de PLE faz parte dos estudos desenvolvidos no GEPLA, que tem como foco de pesquisa o ensino e a aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras (LEURQUIN, 2014), agir do professor, e elaboração de material didático, com ancoragem nos pressupostos do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), da Linguística Aplicada (LA) e da Didática das Línguas (DL).

Dentre os trabalhos desenvolvidos pelo grupo, destacamos os desenvolvidos com foco no ensino de PLE: As capacidades de linguagem em livros didáticos de PLE (Gondim, 2012); O agir no discurso do professor de português língua estrangeira (Souza, 2014); O agir no discurso do professor de PLE tendo em vista seu trabalho (Sousa, 2013); Os mecanismos de textualização em produções de alunos de PLE (Silva, 2013); Formação do professor de PLE com foco na elaboração do material didático (Gondim, 2017); Os saberes mobilizados pelo professor de PLE nas aulas de gramática (Sousa, 2018); e, mais recentemente, a pesquisa de doutorado Letramento acadêmico em situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional (Silva, 2020) e as pesquisas de mestrado Formação de professor de Português no contexto multilíngue de São Tomé e Príncipe

(Bandeira, em andamento), Saberes e repertórios didáticos do professor de PLE (Lobo, em andamento) e Multiletramentos nas aulas de Português Língua Estrangeira: reflexão sobre o agir professoral para uma nova prática (Lima, em andamento).

As motivações acadêmicas e profissionais do presente trabalho sobre o ensino de PLE partiram da minha experiência como professora da disciplina em um curso de extensão promovido pelo GEPLA e pela UFC. Durante esse período, tive contato com a elaboração de material didático, preparação e ministração de aulas. Dentro do projeto de extensão Oficina de Produção de Materiais Didáticos de PLE, discutimos sobre a nossa prática em sala e os desafios de apresentar a língua e cultura do Brasil de forma significativa para estudantes de várias nacionalidades e diferentes contextos. Somado a isso, a pesquisadora é professora de inglês há 10 anos.

Em abril de 2019, a pesquisadora pôde conviver um mês em uma universidade americana, acompanhando duas disciplinas de PLE, intermediário e avançado. Esse mês foi de grande importância, pois foi possível observar como é a vivência em sala de aula, os desafios enfrentados pela professora, a relação das aulas ministradas com o que era determinado no *syllabus* e como as avaliações eram aplicadas. Além disso, essa vivência permitiu perceber que as diferenças de ensino EUA e Brasil não se limitam à cultura.

Aliado à essa experiência, nosso interesse por analisar os *syllabi* também surgiu pensando os conhecimentos obtidos com a pesquisa do grupo de estudos de que fazemos parte. Os trabalhos relacionados com o agir professoral, principalmente o trabalho prescrito, nos despertaram para a utilização dos *syllabi*. Embora nosso desejo inicial fosse trabalhar com o agir prescrito do professor nas ementas de PLE, por sugestão do nosso coorientador e pela leitura sobre a análise de gêneros segundo Fairclough, que possibilita uma compreensão da ação social e dos eventos sociais, decidimos analisar os *syllabi* das disciplinas de PLE.

Ao nos aprofundarmos na questão da constituição do gênero *syllabus*, percebemos as relações dos planos de curso e as metodologias de ensino. Esse aprofundamento nos despertou para outras questões, pois percebemos que as propostas de descrição dos *syllabi* nem sempre correspondiam ao que era avaliado. Essa constatação nos levou a analisar essa relação e porque ela é tão importante. Buscamos fundamentação teórica em duas teorias da aquisição de língua: *Output hypothesis* (doravante OH) e *Input theory* (doravante IT). Destacamos que essa pesquisa não possui caráter comparativo. Nosso interesse é focado nas universidades americanas somente.

Sabemos que os *syllabi* são documentos que prescrevem como ocorrerão as atividades em sala de aula e possibilitam que tenhamos um conhecimento, mesmo que parcial, de como é

desenvolvido o ensino de PLE em universidades estadunidenses. Acreditamos que conhecer sua constituição, as metodologias utilizadas como fundamentação, as formas de avaliação e os focos dos cursos introdutórios pode não somente nos auxiliar a entender como se dá o ensino de PLE em universidade como também auxiliar futuros professores dessa disciplina.

Nesta pesquisa, o corpus é constituído de seis *syllabi* que serão analisados em duas fases: a primeira, com foco na análise do gênero *syllabus*, sua constituição e seus propósitos, de forma geral; e na segunda fase, focamos na análise individual de cada *syllabus* para identificar os tipos de *syllabi* utilizados, as metodologias e as relações entre a descrição e as avaliações propostas. Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, uma introdução e uma conclusão. No capítulo 2, referente à nossa Fundamentação teórica, apresentamos os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam nossa pesquisa; o capítulo 3, referente à Metodologia, é onde descreveremos o contexto do nosso trabalho, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise; e o capítulo 4, Análise, apresenta-a dividida em duas partes: na primeira temos a estrutura genérica dos *syllabi*, a função de cada seção de acordo com as universidades e quais seus propósitos comunicativos, enquanto que na segunda analisamos os *syllabi* de cada universidade individualmente, pela descrição, avaliações, metodologias e tipos de design de *syllabus*. Finalizamos então com o Capítulo 5, apresentando nossas considerações finais.

No próximo capítulo, apresentamos o referencial que fundamenta nossa dissertação.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa pesquisa é situada na área da Linguística Aplicada (doravante “LA”), mais especificamente na área de ensino e aprendizagem de línguas. As pesquisas em LA visam estudar a linguagem em diversos contextos e seu papel na interação com diversos grupos sociais. Apresentaremos a seguir um pouco da história da LA pelo mundo e pelo Brasil, e em seguida suas relações com o nosso objeto de pesquisa.

### 2.1 Origem da LA

A LA teve início com a publicação do periódico “*Language Learning: A Journal of Applied Linguistics*” em 1948, desenvolvendo-se posteriormente nos Estados Unidos e Europa. Grabe (2012) afirma que a LA teve vários polos de desenvolvimento iniciais, principalmente britânico. Celani (1992) afirma que em 1946 a LA já era uma disciplina estabelecida na Universidade de Michigan, apesar de associações de LA só virem a surgir mais de três décadas depois nos EUA e duas décadas na Europa.

No Brasil, a LA teve como grande marco a criação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP em 1970 por Maria Antonieta Alba Celani. Atualmente, existem grupos de pesquisa de LA no Brasil, tendo à frente a já mencionada professora Maria Antonieta Alba Celani junto com Vera Menezes e Paulo da Moita Lopes, que promovem uma linguística interdisciplinar, e o de Kanavillil Rajagopalan, que propõe uma linguística aplicada crítica.

### 2.2 Relação da LA com o ensino de línguas

Almeida Filho (1991) define a LA como “[uma] ciência aplicada (interdisciplinar, em muitos casos), cujo objeto é o problema real de uso de linguagem colocado na prática dentro ou fora do contexto escolar”. Essa relevância apontada pelo autor de “dentro ou fora do contexto escolar” deve-se ao fato de que, como citamos acima, a LA estar associada apenas como um sinônimo de Teorias de Ensino de Língua. Entretanto, o autor considera que a LA não deve ser restringida a isso pois é um termo que tem recebido múltiplas interpretações. Davis e Elder (2004) apresentam uma definição similar ao definirem a LA como autônoma, tendo como fonte o mundo real e o foco na linguagem para desenvolverem suas teorias: “uma atitude coerente que teoriza através de investigações especulativas e empíricas de problemas do mundo real em que a linguagem é o assunto central<sup>5</sup>”. De fato, por sua relação com a linguagem, ela apresenta diversas

---

<sup>5</sup> “A coherent activity which theorizes through speculative and empirical investigations real-world problems in which language is a central issue.” (Tradução nossa)

interpretações, levando ao que Davis e Elder (2007) consideram como uma confusão sobre o entendimento do papel da LA, fazendo surgir dificuldades para definir o objeto de estudo. Bizai e Dias (2007) compreendem essa diversidade de usos e decidem definir o caráter integrado da LA ao afirmarem que:

“a especialidade da LA é estudar como a linguagem acontece nos mais variados contextos de situação, no mundo real, buscando evidenciar como ela nos constitui como pessoas em nosso contato com o outro, como usamos a linguagem para interagir em grupos sociais e que sentidos ela adquire nas mais diversas circunstâncias de interação.”

Os *syllabi*, como veremos mais adiante, são uma das formas de interação de grupos sociais (professores, chefes de departamento, estudantes, etc.) em uma universidade. Estudar os *syllabi* permite compreender um pouco essas relações sociais, como são constituídas e como a linguagem as expõe.

Neste trabalho, não pretendemos delimitar uma definição única pois consideramos que ainda há muito a debater até haver um real consenso. Contudo, para o desenvolvimento da nossa pesquisa é necessário que haja a definição de um posicionamento, saber qual o foco da LA que trabalharemos aqui. Para isso, na nossa pesquisa as definições de LA que nos basearemos são as apresentadas pelo dicionário de Ensino de Línguas e Linguística Aplicada do Longman (2010):

1 - O estudo do ensino e aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira.

2 - O estudo da linguagem e linguística em relação a problemas práticos como lexicografia, tradução, problemas da fala, etc. Linguística aplicada usa dados da sociologia, psicologia, antropologia e teoria da informação, além da linguística para desenvolver seus próprios modelos teóricos de língua e uso, e usa essas informações e teorias em áreas práticas, tais como desenvolvimento de *syllabus*, terapia da fala, planejamento de linguagem, estilística, etc.<sup>6</sup> (Richards e Schmidt, 2010, p. 29)

Nessa definição, a questão de usos da linguagem é levantada. Ao =estudarmos sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira, estamos procurando resolver questões a respeito de métodos de ensino que auxiliem os alunos a aprenderem efetivamente, no desenvolvimento de planos de curso, nos *syllabi*, na identificação de dificuldades de aprendizagem de língua, da estrutura da língua e das interações entre os alunos utilizando conhecimentos tanto da linguística como de outras áreas. Desta forma, revela-se nítida a pluralidade de segmentos que a LA pode apresentar.

---

<sup>6</sup> “1 - the study of second and foreign language learning and teaching. 2 - the study of language and linguistics in relation to practical problems, such as LEXICOGRAPHY, TRANSLATION, SPEECH PATHOLOGY, etc. Applied linguistics uses information from sociology, psychology, anthropology, and INFORMATION THEORY as well as from linguistics in order to develop its own theoretical models of language and language use, and then uses this information and theory in practical areas such as syllabus design, SPEECH THERAPY, LANGUAGE PLANNING, STYLISTICS, etc.” (Tradução Nossa)

Biazi e Dias (2007) explicam que a LA tanto pode se especializar nos problemas da linguagem contextualizada no mundo real quanto responder às necessidades da sociedade, seja com questões de linguagem como o conflito comunicativo em situações de interação social e

“(...) responder às necessidades da sociedade quando auxilia um profissional, por exemplo, na preparação de um programa ou material de ensino de língua materna ou estrangeira; na resolução de problemas de bilinguismo (uso de duas línguas ao mesmo tempo) (...) na discussão sobre política e planejamento educacional; no entendimento dos processos de aquisição de língua; no trato de relações profissionais, buscando auxiliar no tratamento verbal na relação empregador/empregado, desenvolvimento de programas de formação de professores; na elaboração de programas para combater o analfabetismo; nas questões relativas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas (...)” (Biazi e Dias 2007, p. 3)

É necessário compreender a pluralidade de usos e aplicações da LA para não nos fixarmos em pensamentos vagos do tipo: “LA é tudo relacionado com a linguagem”, pois desse modo estaríamos ignorando todos os critérios de utilização, a natureza científica, social e contextualizada que a LA trabalha.

Focando exclusivamente no ensino e aprendizagem , Davis e Elder (2007) propõem quatro áreas de pesquisa relacionadas com a LA (p. 83):

- 1 – Pesquisa em aquisição de segunda língua: quais os estágios de aprendizado?
- 2 - Avaliação de proficiência em língua: quais são os indicadores de um aprendizado de línguas bem-sucedido?
- 3 - Ensinar uma língua para objetivos específicos: o que o aprendiz precisa saber?
- 4 - Desenvolvimento de plano de curso (*Curriculum design*): o que o professor precisa saber?

Como vimos, a LA apresenta um interesse na investigação do conhecimento linguístico a ser trabalhado, mas também na aprendizagem e no contexto que ela ocorre, questionando o que ensinar, como ensinar, como saber se o aprendizado foi efetivo e como estruturar esse caminho de ensino. Ter esse conhecimento é necessário para que o professor, como profissional, saiba lidar com seu objeto de ensino, saiba quais habilidades e competências devem ser desenvolvidas nos alunos e quais as que ele próprio deve desenvolver, quais as melhores práticas que devem ser utilizadas dependendo do contexto e objetivo de ensino, saber avaliar o aluno de modo que possa tanto saber se o aprendizado foi efetivo ou se as práticas não atingiram os objetivos delimitados. Para isso, várias metodologias de ensino foram desenvolvidas ao longo do século XX.

Larsen-Freeman (2000) destaca que “ter consciência dos métodos é uma base do ensino”. De fato, conhecer as metodologias e abordagens de ensino possibilita que o professor faça suas escolhas conscientemente para trabalhar em sala, adapte esse conhecimento à sua realidade e sua experiência profissional e possa modificar ações que, apesar de terem tido sucesso em um contexto, não funcionam bem em outro. Nossa pesquisa irá se desenvolver especificamente no



último tópico, apesar das decisões que o professor toma estarem estreitamente relacionadas com os objetivos dos outros tópicos. Para isso, além das noções de criação de *syllabus*, as metodologias que a cercam e quais os componentes que devem conter um *syllabus*, é necessário compreender um pouco o contexto em que a pesquisa está inserida.

Nos EUA, há um conselho, o ACTFL (*American Council on the Teaching of Foreign Languages*), com grande influência sobre a produção e aplicação de abordagens inovadoras e atualizadas ao ensino de línguas estrangeiras no país. Isto cria uma perspectiva determinante em termos de concepção dos cursos e materiais, bem como de expectativas por parte de administradores educativos em relação à forma como os cursos devem ser organizados e estruturados. Isso tem um grande impacto no que vamos encontrar nos cursos de PLE em universidades estadunidenses. Chefes de departamento e diretores de programas de língua utilizam esses documentos como base para a confecção de *curricula* e *syllabi* de programas de idiomas. O ACTFL desenvolveu dois documentos que são de grande relevância para o ensino de línguas nos EUA, do ensino básico até o ensino superior: *ACTFL Proficiency Guidelines* e *The World-readiness Standards for Learning Languages* (ou os 5C's).

As *Proficiency Guidelines*<sup>7</sup> foram criadas em 1986 para que fossem avaliados os níveis de proficiência dos alunos de língua estrangeira. Elas descrevem o que os alunos podem fazer com a língua em termos de fala, escrita, escuta e leitura em situações espontâneas e não ensaiadas. As *guidelines* possuem cinco níveis para cada habilidade (*Novice, Intermediate, Advanced, Superior* e *Distinguished*), sendo os três primeiros níveis subdivididos em *low, mid* e *high*. Bateman (2016) diz que esses primeiros níveis são os que os alunos normalmente atingem ao final de dois anos de aprendizado.

As *guidelines* focam em funções comunicativas, o que os alunos conseguem fazer em diferentes contextos, o nível de precisão na produção e quais tipos de textos podem produzir. Elas auxiliam o professor a compreender em que nível o aluno se encontra e a traçar o caminho para o nível seguinte. Já os *World-Readiness Standards for Learning Languages* trazem uma descrição do posicionamento dos alunos no processo de aprendizagem e as atitudes que devem ser desenvolvidas ao longo do curso. Segundo Bateman (2016), foram desenvolvidos em 1996 como um resultado colaborativo da ACTFL, a AATSP<sup>8</sup> e outras organizações profissionais, tendo sido atualizado em 2014 para incluir uma ênfase nas habilidades do século XXI e outras prioridades educacionais. Como mencionamos anteriormente, tanto as *guidelines* quanto os *standards* são de grande

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>>. Acesso em 10 mar. 2020.

<sup>8</sup> *The American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* - Associação Americana de Professores de Espanhol e Português.

relevância para o ensino, estando presentes nos *syllabi* e no livro Ponto de Encontro, utilizado por quatro das cinco universidades que constituem o nosso corpus.

Os 5 C's<sup>9</sup> são um reflexo dos caminhos atuais do ensino e incluem os documentos *Common Core State Standards, College and Career Readiness and 21<sup>st</sup> Century Skills*, utilizados em diversas instituições de ensino nos EUA. Os 5 C's são indicados tanto para falantes nativos ou de herança quanto para falantes de línguas modernas e de linguagem de sinais.

Os *standards* são utilizados por mais de 40 estados nos EUA desde o pré-jardim de infância até o ensino superior para a elaboração de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de unidades pedagógicas em cursos de línguas estrangeiras, sendo divididos em 5 áreas: comunicação, cultura, conexões, comparações e comunidades – ou os 5 C's. Descreveremos mais a seguir, baseando-nos nos trabalhos de Bateman (2016) e nas orientações dos 5 C's.

Na área de Comunicação, as quatro competências (escuta, fala, leitura e escrita) são apresentadas em três modos comunicativos: Interpessoal, Interpretativo e Expositivo. No primeiro modo, os alunos aprendem como se expressar de forma espontânea por meio da fala, escrita ou uso de sinais, a fim de compartilharem suas intenções, sentimentos ou opiniões. O modo Interpretativo é uma situação de comunicação unidirecional que não permite retorno ou negociação, em que os alunos são colocados na situação de interpretar e analisar o que ouvem, leem ou veem através de uma variedade de tópicos. O modo Expositivo é uma situação de comunicação não espontânea, em que o aluno teve a oportunidade de ensaiar e reordenar o conteúdo do que vai expressar, e é colocado na situação de apresentar informações, conceitos e ideias para explicar, persuadir e narrar para diferentes tipos de audiências (de modo oral, escrito ou por sinais).

Na área de Cultura, os alunos interagem com o entendimento de competência cultural. Os alunos aprendem a investigar e refletir a relação entre as práticas, perspectivas e produtos das culturas estudadas. De fato, ter conhecimento das culturas das comunidades-alvo pode auxiliar o estudante a compreender melhor os aspectos da língua, podendo modificar sua visão sobre essas comunidades. Entender o triângulo prática-perspectiva-produtos é fundamental para a utilização da língua com adequação cultural. Uma prática comum no Brasil é ter uma escova de dentes e escovar os dentes depois de cada refeição, mesmo fora de casa; a perspectiva brasileira é que a higiene oral é muito importante; e os produtos a que essa prática e perspectivas dão origem são escovas de dente com caixa para levar na mala e fio dental e elixir oral para colocar nos banheiros dos restaurantes.

Em Conexões, o aprendizado da língua estrangeira não reside no estudo de suas estruturas e em metalinguística, mas na utilização da língua estrangeira em outras disciplinas,

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/World-readinessStandardsforLearningLanguages.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

biologia, antropologia, história, química, matemática, etc., como veículo de aquisição de conhecimento e para desenvolver o senso crítico nos alunos e possibilitar os estudantes a terem acesso a diferentes tipos de perspectivas através da língua e de sua cultura.

Em Comparações, os estudantes fazem comparações linguísticas e culturais das línguas estudadas com a própria, entendendo que somos todos diferentes e que nenhuma comunidade representa uma “normalidade”, ou seja, os brasileiros são tão diferentes dos norte-americanos quanto os norte-americanos são diferentes dos brasileiros, evitando atitudes etnocêntricas.

Por fim, Comunidades refere-se a que, para o aluno se tornar um falante da língua estrangeira para toda a vida, é necessário ter com quem falar. As aulas de língua estrangeira têm que levar o aluno às comunidades-alvo de falantes, e os falantes dessas comunidades têm que ser integrados nas aulas. Os alunos aprendem para utilizar a língua fora da sala de aula, se comprometendo a continuar seu aprendizado.

Após apresentar as principais abordagens, precisamos debater sobre duas teorias de aquisição de língua que podem estar presentes nos *syllabi*.

### **2.2.1 Acquisition Theory ou Input Theory**

Nessa teoria, a aquisição da linguagem é constituída de cinco hipóteses:

#### 1- Distinção entre aquisição e aprendizagem

Para Krashen, a aquisição ocorre do mesmo modo que as crianças aprendem a língua materna, de forma indireta. A aquisição é feita de modo subconsciente. Para ele, a aprendizagem define o aprendizado consciente, formal, onde o aprendiz vai conhecer a língua, saber suas regras e poder falar sobre ela. Ele apresenta os sinônimos “conhecimento formal e aprendizado explícito”.

#### 2- Ordem natural

Para o autor, algumas estruturas gramaticais são adquiridas mais cedo que outras, criando uma ordem que pode ser prevista. Essa ordem pode ocorrer de forma diferente entre os aprendizes, mas Krashen (1984) defende que há similaridades.

#### 3- A hipótese do Monitor

Krashen (1984) define que a aprendizagem e a aquisição são utilizadas de modos distintos. A aquisição é responsável pela fluência e o conhecimento inconsciente do aprendiz está suscetível a erros pois é ela que inicia “os enunciados em uma segunda língua”. A aprendizagem, conhecimento formal e consciente, funciona como um editor ou monitor que realiza alterações no sistema de aquisição antes de produzir algo (o *output*), seja escrevendo ou falando. Essas alterações podem ocorrer depois da produção também. Ao tomar consciência desses erros e corrigi-los, os alunos aprendem a língua.

Essa hipótese afirma que o conhecimento formal tem uma influência limitada na performance do aluno ao produzir a língua devido a fatores como tempo, foco na forma e conhecimentos de regras (estruturais). Para a aprendizagem ser efetivada, leva tempo para memorizar as regras, e o aprendiz deve estar consciente das formas que produz e conhecer as regras, mesmo que nem todos os alunos dominem essas regras no mesmo período.

#### 4- Hipótese do *input*

A aquisição, segundo Krashen (1984), ocorre pela exposição da língua-alvo de forma compreensível ao aluno, onde as estruturas estão um pouco acima do nível de competência e o processo de aquisição dos alunos ocorre na sua ordem natural. Esse progresso e compreensão da língua e gramática são possibilitados pela ajuda do contexto e dos materiais disponibilizados aos alunos pelo professor.

O contexto é formado por informação extralinguística, conhecimento de mundo e competência linguística adquiridas anteriormente pelos alunos. O professor deve propor o *input* que seja compreensível e apresentar o contexto para que os alunos façam a associação de significados e desenvolvam a competência linguística. O ponto principal dessa teoria é a compreensão, de forma não direta, dos significados.

Esse foco do que os alunos recebem de *input* pode ocorrer sem *output*, de acordo com Krashen (1985), pois a produção é “um resultado da aquisição, não a causa”. A gramática não é necessária de ser ensinada diretamente pelo professor. Se o *input* fornecido for compreensível, esse conhecimento será adquirido pelo aluno automaticamente:

“Para ser mais preciso, *input* é o ingrediente do ambiente essencial. O aprendiz não adquire simplesmente o que ele ouve, há uma contribuição significativa do processador de linguagem interna (dispositivo de aquisição de línguas (DAL) de Chomsky). Nem todo *input* que o aprendiz ouve é processado para aquisição e o DAL gera regras possíveis de acordo com os procedimentos inatos (...). Além do mais, nem todo o *input* compreensível alcança o DAL.”<sup>10</sup> (Krashen, 1985, pp. 80-81, tradução nossa)

O que determina o sucesso da aquisição dos alunos está relacionado ao último fator:

#### 5- Hipótese do filtro afetivo

Embora um *input* compreensível seja necessário, ele não é o único fator determinante para aquisição. Fatores como ansiedade, autoconfiança e motivação são filtros que permitem ou não que o aprendiz tenha a aquisição do *input* recebido. Alunos que não se sentem motivados, não pertencentes ao grupo ou não se sintam seguros no ambiente de sala de aula têm mais dificuldades em receber e processar o *input*.

---

<sup>10</sup> “To be more precise, *input* is the essential environmental ingredient. The acquirer does not simply acquire what he hears - there is a significant contribution of the internal language processor (Chomsky’s Language Acquisition Device: LAD). Not all the *input* the acquirer hears is processed for acquisition, and the LAD itself generates possible rules according to innate procedures. Moreover, not all comprehended *input* reaches the LAD.”

Essas hipóteses de aquisição de segunda língua são usadas até hoje como modelo para várias abordagens e metodologias, apesar das críticas que recebem. Um dos seus críticos, Swain, defende que não é possível desenvolver competência linguística sem a prática. A sugestão de Swain (1995, 2005) é que o que é produzido pelos estudantes que pode ser de forma escrita ou falada é uma parte do processo de aprendizagem de uma língua e amplia a fluência dos alunos.

### 2.2.2 *Output Hypothesis*

O *output* é definido como “resultado ou produto do DAL” (Swain 2005), visto como outra parte essencial à promoção da fluência da língua, possibilitando que os alunos se envolvam em processos sintáticos e automatizem seu conhecimento e tenham mais fluência. Swain e Lapkin (1995) afirmam que essa é uma das razões para que os professores incentivem a prática da fala em sala, mas só falar não é suficiente e os alunos precisam mais que isso.

Retomando a questão da IT, afirmando que só “receber um *input* compreensível possibilita a aquisição”, temos aqui que “só falar em sala não é suficiente” e isso se dá pelas funções que o *output* assume para que aquisição e a aprendizagem ocorram. Para entendermos isso e mais adiante vemos como essa questão é abordada nos *syllabi*, temos que compreender essas funções apresentadas por Swain (2005) a seguir:

#### 1- *Noticing Function*:

Na tentativa de produzir na língua-alvo, os aprendizes percebem quais as dificuldades que eles têm para se expressarem de forma precisa por não terem o conhecimento completo ou parcial daquilo que querem expressar. Nessa tentativa, eles têm a possibilidade de tomarem consciência de suas limitações e buscar solucioná-las. “Essa consciência ativa processos cognitivos que têm sido envolvidos em aprendizagem de segunda língua – nos quais os aprendizes geram conhecimento linguístico que é novo para eles ou que consolida o conhecimento existente” (Swain 2005).

Swain cita Graf (1994) *apud* Swain (2005) e destaca que apesar do aprendiz reconhecer os elementos de uma língua, ele precisa conhecer o relacionamento entre esses elementos para poder organizá-los em um todo coerente. O *input* recebido possibilita o conhecimento dos significados, porém é na prática que o aluno compreenderá como esses significados podem ser conectados. Assume o que Swain e Lapkin (1995) afirmam ser o papel de ampliar a consciência.

#### 2- *Hypothesis testing function*

A produção do *output* pode ser a possibilidade de os alunos testarem suas hipóteses de uso com a língua, para que possam descobrir o que falar ou escrever. Swain (2005) afirma que se os alunos não testarem suas hipóteses, não poderão ocorrer mudanças e eles não receberão *feedback* de sua produção. O *output* pode auxiliar os alunos a desenvolverem sua fluência e a pronúncia, pois é

através dos erros que comentem na produção que o professor tem consciência do que não corresponde à língua-alvo, podendo corrigir e ajudando o aprendiz a ver onde suas hipóteses da língua devem ser alteradas<sup>11</sup>.

Sumarizando essa função, Swain e Lapkin (1995):

“(...) aprendizes podem usar seu *output* como uma forma de tentar novas formas de linguagem e estruturas de modo que eles ampliam sua interlíngua com suas necessidades comunicativas. Eles podem produzir *output* só para visualizar (testar) o que funciona ou não. Embora o *feedback* imediato possa não ter facilitado ou entregue resultados subsequentes, isso não nega o fato de que houve experimentação com seus recursos linguísticos.” Swain (1995, pp. 131-132)

Destacamos que essa mudança nos *outputs* também não ocorre automaticamente e precisa de outros *feedbacks* até que seja realmente efetuada a mudança, conforme apresentado pela autora. Embora essa suposição de que os aprendizes se modificam de acordo com o *feedback* que recebem possibilite um aprendizado previsto, ainda que não tenha sido confirmado, os estudos recentes sobre o assunto estão voltados para a produção de *output* modificado, o que pode facilitar a aprendizagem de segunda língua.

### 3- *The metalinguist (Reflexive) function*

A produção da linguagem pelos alunos possibilita que eles reflitam sobre a língua-alvo, essa reflexão possibilita que os alunos internalizem e controlem seu próprio conhecimento linguístico, mediando o aprendizado da segunda língua. É também chamada de reflexiva, pois os alunos utilizam da língua para refletir a língua.

A produção do aluno reflete suas hipóteses sobre a língua-alvo, o professor deve promover atividades que possibilitem o aluno refletir sobre a forma da língua ao mesmo tempo que compreende os significados.

“Os aprendizes negociam o significado, mas o conteúdo da negociação é a forma da linguagem, e sua relação com o significado que eles estão tentando expressar; eles produzem linguagem e refletem sobre ela. Eles usam linguagem para ‘negociar a forma’.”(Swain e Lapkin (1995), p. 133<sup>12</sup>, tradução nossa)

Essa negociação tende a ocorrer quando o aluno participa de atividades colaborativas, como diálogos colaborativos ou até mesmo escrita, pois os alunos discutem como podem representar melhor o significado que eles pretendem.

Essas duas hipóteses, OH e IT, não são as únicas, mas nos basearemos na OH para analisar como os *syllabi* estão ligados com a sua proposta de curso e como é realmente efetivado nas atividades e avaliações descritas.

<sup>11</sup> Apresentamos aqui o professor com o papel de corrigir as hipóteses equivocadas dos alunos, mas essa correção não é restrita a ele. Ao conversar com um colega de sala ou um falante da língua, o aluno pode ver a possibilidade de suas hipóteses de acordo com a reação do interlocutor e modificar seu *output* até que a compreensão seja estabelecida.

<sup>12</sup> “*Learner negotiate meaning, but the content of that negotiation is language form, and its relation to the meaning they are trying to express; they produce language and then reflect upon it. They use language to ‘negotiate about form’*”.

Finalizada a apresentação das abordagens dominantes que regem o ensino de línguas nos EUA, iremos agora expor as principais metodologias de ensino de línguas que serão retomadas tanto pelo *curriculum* como pelo *syllabus*. Essa apresentação não visa ser detalhista, mas a compreensão de seus conceitos principais auxilia o entendimento do leitor em relação às escolhas realizadas sobre o tema.

### 2.3 Metodologias de ensino de línguas

Richards e Rogers (2001) apontam que a história do ensino de línguas é caracterizada pela constante procura por formas eficientes de ensino de segunda língua ou línguas estrangeiras, seja discutindo o lugar da gramática no ensino, desenvolvendo proficiência na língua estrangeira, ou pelo desenvolvimento do *curriculum* e do *syllabus* de forma geral. Esse conhecimento nos é valioso porque ao sabermos quais metodologias e abordagens são mais utilizadas e consideradas mais eficientes, podemos identificar quais as mais utilizadas pelas universidades que oferecem PLE.

Iremos inicialmente fazer uma contextualização e nos aprofundar sobre as abordagens comunicativas utilizadas atualmente. Pretendemos não nos estender muito aqui na descrição dos métodos e abordagens dos séculos XX e XXI, apresentando apenas informações gerais. Destacamos que não há apenas um único método eficiente que funcione com todos os alunos. Alunos possuem velocidades, motivações e interesses diferentes e o professor deve saber identificá-los para auxiliar os alunos em seu aprendizado.

Ao longo dos anos, houve uma grande variação entre os métodos e abordagens escolhidas, algumas adquirindo mais destaque que outras, dependendo do foco ou das descobertas de cada época. Por exemplo, o método de Gramática-Tradução teve grande destaque no início do século XIX pela proximidade com o método de ensino de latim. Em contraposição a esse método e em busca de um foco mais voltado ao uso da língua e não da análise linguística, surgiu o método direto. Em 1950, o método audiolingual recebeu bastante destaque e incentivo, principalmente por conta de seu caráter imediatista e com resultados aparentes. Com o tempo, a preocupação dos pesquisadores foi saindo do foco na obtenção do conhecimento da língua por parte dos falantes para o foco na performance do aluno com a língua. Apresentaremos aqui um índice geral de tendências mais proeminentes em cada época apresentado por Richards e Rogers (2001, p. 3):

- Gramática-tradução (1800-1900)
- Método direto (1890-1930)
- Método estrutural (1930-1960)
- Método de leitura (1920-1970)

- Método audiolingual (1950-1970)
- Método situacional (1950-1970)
- Abordagem comunicativa (1970 até os dias de hoje)

É importante frisar que esses não foram os únicos métodos, mas os principais. Cada um deles foi desenvolvido baseando-se em um método anterior, buscando atender necessidades específicas e incorporando novas descobertas ao nível do aparelho cognitivo humano, procurando otimizar o ensino e aprendizagem.

Segundo Richards (2006), a abordagem comunicativa influenciou diversas abordagens de ensino de línguas que temos atualmente, sendo seus princípios e propósitos relevantes até hoje. Destacamos aqui as características referentes à abordagem comunicativa (AC) que são apresentadas por Richards (2006, p. 26) e que podem ser identificadas no *syllabus*:

1 - O aprendizado de uma segunda língua é facilitado quando os estudantes estão engajados na interação e comunicação significativas;

2 - Atividades efetivas de aprendizagem em sala de aula e exercícios promovem oportunidades para os estudantes negociarem significado, expandirem seus recursos de linguagem, perceberem como a linguagem é usada e tomarem parte em trocas interpessoais significativas;

3 - Comunicações significativas resultam de estudantes processando conteúdo que é relevante, objetivo, interessante e engajador;

4 - Comunicação é um processo holístico que geralmente invoca o uso de várias habilidades de linguagem e modalidades;

5 - O aprendizado de línguas é facilitado tanto por atividades que envolvem aprendizado indutivo como por descoberta de inúmeras regras de uso de linguagens e organização, da mesma forma que envolve a análise de linguagem e reflexão;

6 - A aprendizagem de linguagem é um processo gradual que envolve o uso criativo da linguagem, tentativa e erro. Embora erros sejam produtos normais do aprendizado, o objetivo final da aprendizagem é ser capaz de usar a nova linguagem de forma precisa e fluente;



7 - O estudante desenvolve suas próprias rotas de aprendizado de linguagem, tem progresso em diferentes ritmos e tem necessidades e motivações diferentes para o aprendizado de linguagem;

8 - O aprendizado efetivo envolve o uso de estratégias efetivas de aprendizagem e comunicação;

9 - O papel do professor da sala de aula de língua é de facilitador, que cria o ambiente da sala de aula e promove as oportunidades para os estudantes usarem e praticarem a linguagem e refletirem o uso da linguagem e seu aprendizado;

10 - A sala de aula é uma comunidade onde os aprendizes aprendem através da colaboração e compartilhamento.

Essa abordagem trouxe mudanças às convenções do senso comum a respeito do ensino: o professor deixa de ser o detentor do conhecimento a ser passado aos alunos e atua como o facilitador de estratégias facilitadoras do desenvolvimento dos alunos, tornando-os protagonistas de seu próprio aprendizado, seguindo o seu tempo de aprendizagem. As habilidades desenvolvidas não são restritas às quatro básicas e à promoção de um ambiente colaborativo e cooperativo.

Richards (2006) ainda destaca que há nas atuais abordagens de ensino de língua uma busca por referenciar antigos métodos para o trabalho com a gramática, conexão com os interesses dos alunos, utilização de textos autênticos, entre outros. Com isso, percebemos que não temos como dizer que um método foi totalmente extinto com o tempo e que nada foi aproveitado ao longo dos anos, mas antes podemos ver que foram encontradas novas formas de uso, de acordo com as metodologias atuais.

Retomando a discussão sobre as abordagens que são desenvolvidas a partir da AC, temos dois tipos: as abordagens focadas no **processo**, onde serão apontados os processos para facilitar o aprendizado dos alunos, e as abordagens focadas no **produto**, onde o foco está nos resultados da aprendizagem. Falaremos de cada uma delas.

### ***2.3.1 Process-based approaches (abordagens baseadas no processo)***

Dentre as abordagens que pretendem desenvolver a proficiência dos alunos através de processos, temos a *Content-based instruction* (ContBI) e a *Task-based instruction*.

### 2.3.1.1 Content-based instruction (ContBI)

De acordo com essa abordagem, os alunos devem utilizar a linguagem e relacioná-la com suas competências comunicativas, gramaticais e conteúdo para se desenvolverem. Isso pode promover a interação entre estudantes, o desenvolvimento colaborativo do significado, utilizando novas formas da linguagem.

Pode ser utilizado como um *syllabus* ou como atividade, posteriormente integrada a outros tipos de *syllabus*. A ContBI segue as seguintes suposições sobre o aprendizado de linguagem:

- As pessoas aprendem a linguagem de forma mais eficiente quando a usam para adquirir informação.
- O conteúdo promove a estrutura necessária para desenvolver as habilidades de linguagem.

O conteúdo, segundo Richards (2006), é o que rege a lição, sendo o que é decidido primeiramente, ao contrário de outras abordagens que definem gramática, textos e funções antes de selecionar o conteúdo. Por exemplo, uma aula sobre imigração pode trabalhar tempos verbais, a escuta de chamadas de aeroporto, números, etc., que são selecionados após decidirem o conteúdo a ser trabalhado em sala. As utilizações podem ser diversas, sendo um capítulo de uma unidade ou um curso inteiro, sua utilização sendo indicada principalmente para casos em que o conteúdo aplicado pode auxiliar o desenvolvimento dos alunos.

### 2.3.1.2 Task-based instruction (TBI)

Acredita que a melhor forma de desenvolver os processos em sala é através de tarefas significativas que engajem os alunos e promovam o desenvolvimento das competências comunicativas. Apesar de sua definição ser similar à ContBI, diferencia-se por ter seu foco no significado e não no conteúdo. Outra similaridade é que esse tipo de abordagem pode ser utilizado como parte das atividades desenvolvidas em sala ou como única abordagem.

Contudo, diferente das demais formas de trabalho de outras metodologias, temos os princípios da TBI, ou formato P-P-P, como apresentado por Richards (2006):

- Presentation (Apresentação): onde a estrutura gramatical é apresentada através de conversação e um pequeno texto. O professor explica a estrutura e checa a compreensão dos alunos.
- Practice (Prática): os estudantes praticam as aulas em um ambiente controlado.
- Production (Produção): os estudantes praticam a nova estrutura em diferentes contextos com informações próprias.

A aplicação do PPP ocorre em sala com a explicação do professor e a promoção de oportunidades para que os alunos pratiquem e recebam o *feedback* do professor para que, após isso, possam desenvolver de forma autônoma em sala de aula. Podemos observar aqui como essa abordagem trabalha a gramática de forma mais integrada, possibilitando aos alunos que possam desenvolver suas capacidades comunicativas e as estratégias de comunicação.

### **2.3.2 Product-based approaches**

O segundo grupo apresentado por Richards (2006) contém as abordagens que focam no resultado das aprendizagens como objetivo a ser alcançado com o ensino em sala de aula.

#### *2.3.2.1 Text-based instruction (TBIN)*

Essa abordagem defende que o desenvolvimento das aulas e do conhecimento dos alunos deve ser concebido através do estudo e domínio de diferentes tipos de textos, orais ou escritos. Estes auxiliam os alunos a compreenderem sequências e estruturas do uso real, como ligar para a troca de um item, pedir informações ou ler um anúncio. Esses usos apresentam início, meio e fim, contém normas de organização do conteúdo e apresentam de forma apropriada gramática e vocabulário, conhecimentos que essa abordagem pretende que os alunos desenvolvam.

Normalmente os textos que serão trabalhados em sala são selecionados de acordo com as necessidades dos alunos, com essa informação sendo obtida através da análise de necessidades promovida no início das aulas, mas não está restrita a isso. Cada curso pode fazer a escolha dos tipos de textos necessários a serem trabalhados por seus alunos como instruções, narrativas, exposições, discussões.

A segunda abordagem que temos é a *Competency-based Instruction*.

### 2.3.2.2 Competency-based Instruction (CompBI)

Essa abordagem, conhecida pelo uso do curso de linguagem para adultos, procura desenvolver nos alunos habilidades básicas necessárias para situações do dia a dia. Uma das características, segundo Richards (2006), é o foco nos resultados de aprendizagem para o desenvolvimento do ensino e do *curriculum*. Essa visão de ensino foca não somente em ensino de língua, mas também em competências de vida em sociedade. Richards (2006) cita Auerbach (1986) para apresentar oito características que envolvem os programas que seguem o CBLT. Dentre eles destacamos:

- Foco em habilidades de vida, apresentando a linguagem em conjunto com tarefas concretas;
- Instrução em tarefas ou em performance. Focando no que os alunos conseguem realizar como resultado do ensino, preocupação com a performance;
- Instrução modalizada com o ensino em partes significativas, com os objetivos divididos em subobjetivos para que os alunos tenham o senso de progresso;
- Os resultados de aprendizagem estão explícitos em termos de comportamento esperados dos alunos;
- Avaliações contínuas e frequentes. Antes das atividades, os alunos são avaliados para que sejam determinadas quais habilidades eles não têm. Após a instrução, são testados novamente, continuamente até que o nível de habilidades seja alcançado;
- As avaliações são baseadas em habilidades pré-definidas não somente com o conhecimento da língua.

Essas características de abordagens dos *syllabi* são possíveis de serem observadas quando olhamos as formas de avaliação, as atividades desenvolvidas e quais os posicionamentos do *syllabus* para o comportamento dos estudantes. É possível que uma abordagem seja implementada como uma atividade, mas iremos focar nas características que se mantém presentes em todo o *syllabus*. É importante destacar também que nem sempre uma abordagem implicará na utilização de um *syllabus* específico ou vice-versa. Veremos que na prática os *syllabi* podem vir com abordagens

mescladas, sendo apenas uma metodologia identificada em um *syllabus*, podendo utilizar duas ou mais.

## 2.4 *Curriculum x Syllabus*

De acordo com Nunan (2001), *curriculum* é um conceito amplo que inclui todas as experiências de aprendizagem de um sistema educacional. Essa amplitude de conceitualização se apresenta na literatura, às vezes com definições conflituosas com outros termos. Alguns tratam *curriculum* e *syllabus* como sinônimos (Brown 2000):

*Syllabus/Curriculum*: Designados para carregar um programa particular de língua. Recursos incluem primeiramente a preocupação com a especificação de objetivos relacionados com assunto, sequenciamento e materiais para atingir as necessidades de um determinado grupo de estudantes em um contexto definido.

Já Richards, ao falar sobre desenvolvimento de *curriculum*, afirma que:

o desenvolvimento de currículo foca em determinar quais conhecimento, habilidade e valores os estudantes aprendem nas escolas, que experiências deveriam ser providenciadas para trazer os resultados esperados de aprendizagem, e como ensino e aprendizagem em escolas e sistemas operacionais podem ser planejados, medidos e avaliados. (Richards 2001, p. 2)

Embora Brown (2000) considere *syllabus* e *curriculum* sinônimos, ele menciona que a preocupação não deve ser somente com o que deve ser visto, mas também com as escolhas de materiais que auxiliam no alcance de objetivos. Já Richards (2001) foca na especificação de como o conteúdo (conhecimento, habilidades e valores) deve ser ensinado e aprendido, e de que forma isso deve ser avaliado. A respeito do *syllabus*, Nunan (1993) apresenta o *syllabus* como um derivado do *curriculum* ao defini-lo como sendo “concentrado no planejamento, implementação, avaliação, gerenciamento e administração de programas educacionais”. O *syllabus* focaria “na seleção e graduação de conteúdo”.

Nesta pesquisa, consideraremos *curriculum* como um plano geral de um curso que apresenta três coisas: o conteúdo, o modo como o conteúdo será trabalhado e os resultados de aprendizagem esperados. Com isso, consideramos que na área de desenvolvimento de *curriculum* há a junção de vários conhecimentos relacionados com a área de LA (conteúdo linguístico, avaliação de aprendizagem, metodologias de ensino, entre outros) para atingir um objetivo: o ensino e aprendizagem de uma língua. Os *syllabi* seriam uma parte desse plano geral, sendo mais especificamente voltado para a gradação de conteúdos e que em um *curriculum* é constituído por diversos *syllabi*.

É necessário que o professor e os responsáveis pelo desenvolvimento do *curriculum* tenham presentes esses conhecimentos no momento de fazer escolhas sobre design e abordagens compatíveis com os objetivos dos alunos, do curso ou da universidade. A escolha do melhor design de *curriculum* para o curso depende desses fatores. Para ser feita a escolha, é necessário também que os responsáveis pelo *curriculum* e futuros professores das disciplinas conheçam os tipos de design de *curriculum* atualmente utilizados.

Finalizada a diferenciação entre *curriculum* e *syllabus*, iremos agora expor as abordagens de desenvolvimento de *curriculum*.

## **2.5. Abordagens de desenvolvimento de *curriculum***

Para melhor entender os tipos de design de *curriculum* a que nos propomos neste trabalho, é fundamental definir as diferentes formas de foco que, segundo Richards (2013), um *curriculum* deve conter: *input*, processo, metodologia e *output*. Para o autor, *input* se refere ao insumo linguístico do curso, o que será ensinado aos alunos. O *processo* é a seleção dos métodos de ensino, os materiais e atividades a serem desenvolvidas que envolvem os domínios da metodologia. A *metodologia* é como ocorrerá a aplicação dessas atividades, os papéis do professor, aluno e dos materiais. *Output* são os resultados de aprendizado, o que os alunos produzem, o que serão capazes de fazer ao final do curso. Há um senso comum de que há uma sequência lógica na concepção de um *curriculum*, de que deve ser feita primeiramente a seleção do *input*, seguindo para o processo e por fim a definição do *output*. Contudo, veremos que nem sempre essa é a melhor prática a ser seguida. Na seção seguinte focaremos nos tipos de design de *curriculum*: *Forward*, *Central* e *Backward*. Há outras abordagens, mas devido ao foco da nossa pesquisa, nos concentraremos nessas três.

### **2.5.1 *Forward Design***

Seguindo a ideia de iniciar o planejamento do *curriculum* com a seleção do *input*, passando para o *processo* e por fim o *output*, o *Forward design* se baseia primeiramente na escolha do conteúdo a ser ministrado para em seguida lidar com as questões de *processo* e *output* a serem determinados, considerado por Docking (1994) como a abordagem tradicional de *curriculum design*.

Richards (2013) destaca que esse tipo de planejamento de *curriculum* é geralmente adotado por cursos introdutórios ou que trabalham a língua de forma geral como “proficiência em

uso de língua através de uma grande variedade de situações diárias” ou “habilidade comunicativa com as quatro competências”.

### 2.5.2 *Central Design*

Focado mais no processo de aprendizagem do que em objetivos predeterminados, nessa abordagem, segundo Richards (2013), é mais importante *como será visto* do que *o quê*. Enfatiza a metodologia para guiar o ensino e é dela que irão sair o *input* e o *output*. Com foco no aluno, promove atividades e experiências que desenvolvam o aluno como indivíduo e a criatividade para a resolução de problemas. Enfatiza o papel do professor na criação do seu próprio *curriculum* em sala de aula.

### 2.5.3 *Backward Design*

O desenvolvimento do *Backward design* inicia-se com a definição de *output*, os resultados de aprendizagem, para em seguida lidar com os assuntos relacionados com processo e *input*. Tem-se apresentado proeminente nos últimos anos como *curriculum design*. Para que seja feita a seleção, deve-se primeiro fazer a análise de necessidades que podem ser dos alunos diretamente ou dos professores e chefes de departamento para então prosseguir para a seleção dos objetivos e só depois fazer a seleção do conteúdo e das experiências a serem promovidas em sala de aula, enfim determinando as formas de avaliação. A preocupação está em compreender primeiro o necessário em cada contexto para então fazer as seleções necessárias para atingir esses resultados. Importante destacar que embora apareçam definidos de formas distintas, Richards (2013) adverte que há casos em que esses tipos de design podem estar integrados. Veremos nas nossas análises que essa integração de designs pode ocorrer.

Consideramos que todos os *curricula* dos *syllabi* trabalhados aqui são baseados no *Backward design* pois todos são desenvolvidos pensando nas *guidelines* e nos *standards* do ACTFL. Os resultados de aprendizagem esperados podem vir explícitos nos *syllabi* ou não.

Finalizamos a abordagem sobre alguns tipos de desenvolvimento de *curriculum*. No próximo tópico, apresentaremos as definições e tipos de *syllabi*.

## 2.6 Syllabus

Distinguimos *syllabus* e *curriculum* no tópico anterior e nos aprofundamos na definição e tipologia deste. Nesta seção, iremos expor algumas definições de *syllabus* e como ele é representado na visão de professores e alunos.

De acordo com o dicionário Oxford, *syllabus* é definido como “Lista de tópicos, livros, etc., que estudantes devem estudar em uma matéria específica na escola ou universidade<sup>13</sup>”. Podemos ver aqui que o *syllabus* possui um caráter informativo, com o objetivo de determinar quais assuntos ou livros serão tratados em sala de aula.

Essa definição é bem próxima da apresentada por Richards e Rodgers (2001): “o termo tem sido utilizado para se referir com a forma que um conteúdo linguístico é especificado em um curso ou método”. Mais adiante, veremos que os tipos de *syllabi* se diferem justamente por adotarem modos diferentes de especificação do conteúdo linguístico.<sup>14</sup>

Nunan (1993) afirma que não há uma definição precisa de *syllabus*, existindo definições mais restritas, onde se distingue metodologia de *syllabus*, onde este é “focado essencialmente na seleção e gradação de conteúdo” e aquele sendo “concentrado com a seleção de tarefas e atividades”, e definições mais amplas, que questionam essa divisão entre conteúdo e atividades.

Na introdução, apresentamos as funções do *syllabus* na educação superior de acordo com Eberly, Newton e Wiggings (2001) e definimos o foco do nosso estudo. Contudo, é interessante que apresentemos aqui também a definição de *syllabus* de acordo com professores e alunos.

No que diz respeito ao que o *syllabus* é para professores e alunos, podemos ter representações de *syllabus* ao invés de definições propriamente ditas. Woods, Luke e Weir (2002) apresentam algumas visões: 1 - *syllabus* visto como um **contrato** entre o aluno e o professor, que apresenta uma visão do que será visto ao longo do semestre e as responsabilidades compartilhadas entre eles; 2 - como um **registro** do que foi ensinado no curso; e 3 - como uma **ferramenta de aprendizagem** que apresenta ao aluno estratégias de estudo e formas de avaliação da disciplina. Em

---

<sup>13</sup> “list of the topics, books, etc. that students should study in a particular subject at school or college”

<sup>14</sup> Sobre esse assunto, detalharemos mais no tópico 2.6.1.



todas essas visões, podemos destacar que elas são similares entre si por compreenderem o caráter prescritivo dos *syllabi*.

Alguns consideram o *syllabus* como um mapa (Green e Stortz, 2006; Gannon, 2018). Essas representações, que tanto podem ser exclusivas como complementares, apontam para o caráter norteador e documental que o *syllabus* possui. Após as definições apresentadas, é interessante destacar o papel do professor em relação ao *syllabus*.

Bell (1983) diz que, em alguns casos, o professor é um “consumidor de um *syllabus* de outras pessoas”. Ou seja, o professor deve implementar planejamentos de linguistas aplicados, agências do governo, entre outros, tendo pouco controle na elaboração do *syllabus*, apresentando o professor como um sujeito não ativo no seu planejamento e trabalho. Contudo, discordamos dessa afirmação pois ainda que os professores recebam os *syllabus* e o *curriculum* já “prontos”, eles podem realizar modificações e ministrar suas aulas de acordo com suas experiências e conhecimentos prévios. O *syllabus* não é um documento normativo que descreve as ações dos professores, mas norteador para o professor basear seu planejamento. Tendo em vista diferentes propósitos de *syllabus* para o ensino de línguas, justifica-se a diversidade de designs existentes. Na próxima seção, pretendemos mostrar os principais modelos e em seguida apresentaremos as seções de *syllabus*.

### **2.6.1 Tipo de *syllabus***

Como mencionado anteriormente, há uma vasta variedade de *syllabus* para o ensino de línguas. A maioria deles em relação ao ensino de inglês como segunda língua, mas isso não limita a utilização desses *syllabi* que podem ser utilizados por vários idiomas. Diferentes autores propuseram diversas abordagens ao longo dos anos, mas nosso propósito não é definir qual o melhor, mas conforme consta nos objetivos específicos, apresentaremos as tendências dominantes nos *syllabi* de PLE e que identificamos em nossos *syllabi*. Embora apresentados como independentes, Krahnke (1987) destaca que, na prática, é comum aparecerem integrados. Escolhemos os seis tipos de *syllabus* apresentados por Rahimpour (2010) e complementamos com informações de outros autores a fim de apresentar as características, potencialidades e dificuldades de cada um.

#### **2.6.1.1 Syllabus estrutural**

O design de *syllabus* estrutural (ou gramatical) teve seu auge nos anos 1960, mas ainda possui uma popularidade considerável. Nunan (2001) afirma que o propósito desse *syllabus* “é de que o aluno deve ser capaz de dominar cada aspecto gramatical antes de passar para o próximo.”

Sua constituição é dada partindo primeiramente da seleção de elementos gramaticais (substantivos, verbos, tempos verbais...) e depois com a sequenciação desses elementos, indo do mais básico ao mais complexo. Contudo, essa separação de *input*, apesar de aparentar ser bem delimitada, choca com a possibilidade do aluno de receber um *input* diferente ao visto em sala. Essa questão é a causa principal das críticas a esse *syllabus* pois, por apresentar a gramática de forma linear, não representa a complexidade da linguagem. Além disso, ao aprendermos a nossa língua natural, a aprendizagem não ocorre nessa ordem específica.

#### 2.6.1.2 Syllabus funcional

Também conhecido como nocional, foi promovido por Wilkins durante os anos 1970. O autor defendia que os *syllabi* deveriam ser baseados de formas nocional, que são conceitos gerais de tempo, causa e duração, e funcional, que é como a linguagem é performada através de pedidos, conselhos, solicitações. Contudo, de acordo com Nunan (2001), as principais críticas eram que as primeiras versões dos *syllabi* acabaram não sendo diferentes dos *syllabi* gramaticais e não apresentavam a natureza da linguagem. Ao tentarem se distanciar da escolha gramatical e partir para a escolha de funções, acabaram aumentando os critérios e dificultando a seleção e gradação dos conteúdos.

#### 2.6.1.3. Syllabus situacional

Outro *syllabus* apresentado como alternativa ao gramatical tem como ponto de partida necessidades situacionais ao invés de conteúdos linguísticos. O conteúdo a ser ensinado é uma coleção de situações reais ou imaginárias em que a linguagem acontece ou é usada, p.ex., pedir um café, comprar um livro, visitar o médico. Pode ocorrer de duas formas: a primeira, com as situações já definidas e os alunos devem representar utilizando sua própria língua e configurações, ou na forma de *role plays*, onde os alunos devem criar e desenvolver boa parte do que ocorre na situação (Krahnke, 1987). Dentre as vantagens apresentadas, ela envolve os alunos em situações possíveis de acontecer em contextos de uso definidos, promovendo a proficiência dos estudantes e o conhecimento da língua.

Dentre as críticas apresentadas por Krahnke (1987) a essa abordagem, está a dificuldade de implementar situações genuinamente autênticas, não sendo promovido aos alunos um pensamento crítico das estruturas que aprendem em sala, apenas memorizando as estruturas apresentadas e os contextos. Esses três, de acordo com Krahnke (1987), são os tipos de *syllabi* mais tradicionais. A seguir, apresentamos os *syllabi* que normalmente estão relacionados com a abordagem comunicativa.

#### 2.6.1.4. Skill-based syllabus

O *syllabus* baseado em habilidades apresenta uma coleção de habilidades específicas que podem fazer parte da linguagem em uso. Krahnke (1987) define *skill* como “um modo específico de uso da língua que combina habilidades estruturais e funcionais, mas que existem independentemente de situações e configurações específicas”, p.ex., habilidades de leitura (*skimming, scanning*), habilidades de fala (dar instruções, pedir ajuda no telefone). Krahnke (1987) declara que esse *syllabus* pode ser visto como baseado em competências<sup>15</sup>.

É importante destacar que para ter domínio dessas habilidades, é necessário que o aluno tenha um amplo domínio da linguagem, e isso delimita seus usos pois alunos que estejam em cursos iniciantes podem não se desenvolver tanto se o método for exclusivo. Vemos que esse modelo é utilizado em universidades não somente em disciplinas de idiomas, mas no desenvolvimento de habilidades essenciais para o aluno no ensino superior, tais como escrever artigos, ensaios e dissertações, por exemplo.

#### 2.6.1.5 Content-based syllabus

Rahimpour (2010) não o considera como um *syllabus* de ensino de língua. Isso se dá pelo fato de que o objetivo principal não é ensinar uma língua, mas apresentar informações e conteúdos utilizando a língua que os alunos estão aprendendo, p.ex., uma aula de ciências, matemática ou geografia ensinada em inglês. É uma abordagem utilizada em escolas brasileiras que se apresentam como bilíngues. A vantagem desse tipo de *syllabus* está em que os alunos aprendem outros conteúdos enquanto estudam uma língua, utilizando seu *input*. Contudo, a desvantagem é a possibilidade de fossilização de desvios da língua caso não devidamente monitoradas pelos professores. Krahnke (1987) destaca que essa abordagem pode ser mais eficiente em adultos, e não descarta totalmente a possibilidade de aquisição, mas será necessário um nível maior de instrução por parte dos professores.

#### 2.6.1.6 Task-based syllabus

Nesse modelo, o conteúdo é ensinado através de uma série de tarefas complexas e significativas que os alunos precisam performar na língua que estão aprendendo. Krahnke (1987) diferencia as *tasks* de outras atividades desenvolvidas pois aquelas têm um propósito não instrucional e possuem um resultado mensurável, utilizando as necessidades da vida real dos estudantes “como experiências de aprendizado, promovendo motivação através da urgência e

---

<sup>15</sup> Competência, segundo o autor, é “similar ao objetivo comportamental que define o que o aprendiz é capaz de fazer como resultado da instrução”, justificando essa decisão ao afirmar que nem todos os falantes nativos da língua possuem o mesmo nível de competência de uso da língua.

relevância”. As *tasks* são desenvolvidas de forma que os alunos recebam o máximo de *feedback* e experiências possíveis. Como vimos na abordagem *task-based*, atividades estruturais, e mais tradicionais podem estar inclusas nas *tasks* se forem um dos objetivos do programa.

Nesse tipo de *syllabus*, a linguagem não é ensinada por ela, mas como complemento necessário para completar a *task*. Krahnke (1987) afirma que esse tipo de *syllabus* e teoria é baseada na teoria de aquisição de Krashen. Um exemplo de *task* apresentado por Krahnke (1987) é que os alunos podem desenvolver um artigo ou relatório para uma determinada área. Dentre as dificuldades desse tipo de modelo, há o problema da implementação em sala, que requer muita criatividade e iniciativa por parte do professor ao lidar com temas diferentes. Além disso, como pontua Krahnke (1987), requer a utilização de materiais e conteúdo que não estão presentes em todos os livros didáticos, sendo necessária a elaboração de materiais extras.

Finalizada a apresentação dos designs, baseado nos conteúdos que são apresentados, iremos para as divisões de seções dentro do *syllabus*. Essas seções focam além do que vai ser apresentado, como e onde, destacando informações necessárias para orientar tanto professor quanto alunos ao longo da disciplina.

### **2.6.2 Seções de um *syllabus***

Iniciamos com a apresentação de tipos de *syllabus* baseados na apresentação de conteúdo e sua variação. Contudo, independente da abordagem de design utilizada, algumas informações são essenciais tanto para professores quanto alunos.

Já havíamos visto que o *syllabus* é um documento que possui uma natureza orientadora e que é através dele que serão apresentadas informações essenciais, tais como onde ocorrerá o curso, o que será visto, quando serão as avaliações..., entre outros. Sabemos que é possível que haja variações de *syllabus* para *syllabus*, tanto de seções apresentadas quanto da sua ordem, mas, conforme argumentado por Altman (1992), há uma sugestão sobre as áreas de informação que devem ser apresentadas em um *syllabus*. “Sugestão” porque, como vimos na pesquisa de Doolittle & Siudzinski (2010) e também como constatamos durante a nossa própria pesquisa, não há um consenso a respeito dos componentes que devem estar presentes em um *syllabus* e nem sua ordem. As seções sugeridas por Altman (1992) são: a) informação do curso; b) informações do professor; c) textos, leituras e materiais; d) descrição do curso; e) objetivos; f) calendário do curso; g) políticas do curso. Complementamos as informações apresentadas aqui com as contribuições de O’Brien, Mills e Cohen (2008) e Gannon (2018). Iremos detalhá-las a seguir.

### 2.6.2.1 Seções mais comumente usadas em *syllabus*:

a) Informação do curso – A primeira seção deve apresentar informações essenciais para os alunos, tais como a localização das aulas, horários, pré-requisitos.

b) Informações do professor – O nome completo, titulação, meios de contato (e-mail, telefone, quais os horários que o professor estará disponível para escritório). Segundo O'Brien, Mills e Cohen (2008), “os estudantes sempre devem saber onde, quando e como devem entrar em contatos com os professores”. Nessa seção os alunos têm a informação de como contactar o professor fora da sala de aula, quais os horários para isso, o tempo de resposta para e-mails. O'Brien, Mills e Cohen ainda recomendam que nesse espaço o professor pode descrever seu histórico educacional e interesses de pesquisa.

c) Textos, leituras e materiais - Segundo Altman (1992), o ensino superior – pelo menos nos Estados Unidos – utiliza bastante material impresso e, mesmo que não seja um livro didático, pode apresentar custos e por isso alunos devem ter informações sobre os seguintes assuntos:

c.1) Livro didático – “informações sobre o livro, o autor, o ano, onde adquirir...”. Acreditamos ser importante também conter informações sobre a possibilidade de utilização de cópias, livros de segunda mão ou material digital, este último principalmente pois nossa experiência em sala de aula em uma universidade estadunidense possibilitou ver que atualmente muitos alunos estão utilizando versões online dos livros por conta da praticidade de uso e, algumas vezes, eles saem mais baratos que um livro impresso.

c.2) Leituras complementares - além de informação sobre o(s) livro(s) adotado(s), convém apresentar quais outros livros devem ser comprados ou são sugestões do professor e onde podem ser adquiridos.

c.3) Materiais - materiais que podem ser utilizados em sala e não são disponibilizados pela universidade ou curso, como computadores, calculadoras, materiais de laboratório.

d) Descrição do curso/objetivos - Para O'Brien, Mills e Cohen (2008), “uma descrição robusta do curso logo no início do *syllabus* pode gerar o interesse dos alunos ao promover a visão geral do curso, incluindo seu conteúdo, valor e assuntos filosóficos por trás dele”. Nessa seção, os alunos têm a oportunidade de ver como o curso será desenvolvido, qual o foco (no caso de um curso de PLE, os focos são variados, podendo ser mais voltado para a leitura, escrita ou outras habilidades).

e) A respeito dos objetivos, O'Brien *et al* (2008) afirma que “uma importante função do *syllabus* é indicar aos alunos suas responsabilidades no curso: o que eles irão ter que fazer e sob quais condições.” Os objetivos auxiliam os alunos a compreenderem o que serão capazes de fazer

ao final do curso. Os autores afirmam que os objetivos fazem as metas ficarem mais específicas ao promoverem um plano básico de como alcançá-las e saber como serão avaliados. Gannon (2018) afirma que eles podem ser chamados tanto de objetivos como resultados de aprendizagem, mas independentemente do que for usado, sem eles os professores não sabem o que analisar e nem como falar com os alunos sobre o aprendizado. É importante, de acordo com o autor, que os objetivos, os objetivos mensuráveis, as formas de avaliação e as atividades em sala estejam coerentes entre si.

f) Calendário do curso - No calendário deve conter as datas das avaliações, entregas de trabalhos para que os alunos possam se programar ao longo do semestre, além dos feriados que a universidade segue ou eventos especiais que ocorrerão dentro e fora da universidade. Segundo O'Brien *et al* (2008), essa seção é importante para os alunos pois é ela, junto com os tópicos trabalhados na sala, avaliações, projeto e provas que podem determinar se o aluno irá cursar a disciplina. Os autores aconselham que o professor faça o calendário de avaliações como uma sequência de atividades de aprendizado.

g) Políticas do curso - As políticas do curso, segundo O'Brien, Mills e Cohen (2008), são relacionadas com componentes do curso como a filosofia de ensino, as expectativas do professor e as avaliações. São nelas que o aluno saberá o que é esperado dele, tanto em termos de comportamento como de participação, e as avaliações. Presente em todos os artigos relacionados com *syllabus* pesquisados por Altman (1992), essa seção foi dividida pelo autor nos seguintes tópicos: Frequência e atrasos, Participação em sala, Avaliações e atividades perdidas, Segurança no laboratório e saúde, Desonestidade acadêmica, Notas e Serviços disponíveis. Detalharemos a seguir:

g.1) Frequência e atrasos - Informações sobre a necessidade da frequência dos alunos em sala, número de faltas permitidas. A política a respeito de atrasos é informação essencial em um *syllabus*. Além da questão da penalidade, é importante destacar quais exceções são aplicáveis. Gannon (2018) destaca que ao invés de apresentar penalidades, o professor tem que mostrar ao aluno a importância de sua presença em sala ao invés de apenas apresentar as punições cabíveis.

g.2) Participação em sala - A participação dos alunos pode ser um critério de avaliação. Altman (1992) defende que para que os alunos aprendam, eles precisam ser ativos em sala, além de destacar algo que seja essencial ao curso.

g.3) Avaliações e atividades perdidas – Esta seção deve apresentar as situações em que ocorre a segunda chamada das provas, como ganhar pontos extras. Gannon (2018) aconselha que o professor possa apresentar nesta seção as situações elegíveis para receber trabalhos atrasados.

g.4) Segurança no laboratório/saúde - Caso o curso apresente alguma situação que possa causar risco à vida dos alunos, deve ser informado.

g.5) Desonestidade acadêmica - Em alguns *syllabi*, tais informações são apresentadas em uma área separada. Caso haja maior delimitação desse assunto no manual do aluno, deve-se apenas mencionar que o aluno busque maiores informações no manual. Gannon (2018) sugere que o professor, ao invés de focar apenas nas punições, apresente as razões para não cometer o plágio pois isso trará mais consciência aos alunos.

g.6) Notas - Esta seção inclui informações sobre como os alunos serão avaliados, quais as avaliações, qual peso possui cada nota. Nos Estados Unidos, o sistema de notas é dado através de letras que correspondem a determinadas porcentagens, p.ex., uma nota “A” será dada a alunos que atingiram entre 95 e 100% de aproveitamento durante o curso e essa porcentagem será definida por cada disciplina.

g.7) Serviços disponíveis - São serviços disponíveis na universidade para os alunos como bibliotecas, laboratórios de informática, serviços de apoio psicológico e de suporte a minorias. Esta seção pode apresentar uma breve descrição desses serviços disponíveis e como obter maiores informações.

Destacamos que essas seções são utilizadas como base para as nossas análises, podendo aparecer nos *syllabi* das universidades em uma ordem diferente, com mais ou menos seções. A escolha da divisão apresentada por Altman (1992) e complementada por Gannon (2018) foi feita como um ponto de partida, que será complementada durante a análise.

## **2.7. Análise do discurso crítica**

Como nossa pesquisa se insere em ensino e aprendizagem, escolhemos a Análise do Discurso Crítica (ADC) como nosso pressuposto metodológico para a análise do gênero. Segundo Rogers (2005), pesquisadores em educação utilizam a ADC para compreender as formas em que as pessoas fazem sentido em contextos educacionais. Chouliaraki e Fairclough (2001) destacam que avanços na tecnologia da informação fundamentaram transformações tanto econômicas quanto sociais, abrindo espaço para novas formas de experiência e conhecimento e novas possibilidades de relacionamento com pessoas à distância, pela televisão ou pela internet. Essas mudanças também ocorrem na educação, como vimos na utilização da metodologia *flipped*, mediando o ensino pelo computador, universidades promovendo o *Teletandem* em suas disciplinas de línguas, utilização de “memes” em *syllabus* ou como atividades promovidas em sala de aula.

A ADC foca em como a linguagem é uma ferramenta cultural que media o relacionamento de poder e privilégio em interações sociais, instituições e no compartilhamento de conhecimento. Para nós, esse conceito é importante pois nos auxilia a compreender, pelo menos parcialmente, como é a relação em uma sala de aula de PLE em uma universidade estadunidense. Reiteramos o caráter inicial de que nossa pesquisa não pretende esgotar todas as dúvidas ou resolver as questões, mas com essa análise crítica teremos uma compreensão de como ocorrem essas práticas sociais. Para que possamos iniciar nossa análise, iremos apresentar a seguir os conceitos de ADC em que nossa pesquisa se baseia.

### **2.7.1 Texto, discurso e linguagem**

Segundo Fairclough (2003), o texto no sentido lato deve ser considerado como qualquer suporte de informação verbal, envolvendo tanto textos escritos como transcrições de conversas, entrevistas e programas de televisão, com linguagem verbal - palavras, sentenças -, o que inclui tanto a linguagem de forma geral como a específica (inglês, português, etc.). Para Fairclough, o discurso é um elemento da vida social que está interconectado a outros elementos: “esse termo (discurso) pode ser utilizado de uma forma mais particular, e de forma mais geral, abstrata”. A essa segunda forma ele chamará de semiose (2004).

Para Fairclough (2008), a semiose é vista como um elemento do processo social que é dialeticamente relacionada com outros elementos<sup>16</sup>. Ele afirma ser dialético pois essa relação entre os elementos não é possível de se diferenciar totalmente, os internalizando mas não sendo redutíveis a eles, como, por exemplo, relações sociais, de poder, crenças. A análise da ADC não pode ser redutiva a apenas a análise da semiose, como também deve englobar sua relação com outros elementos. Em nossa pesquisa, englobamos conhecimentos relacionados com metodologias de ensino e desenvolvimento de *curriculum* e *syllabus* para auxiliar a compreensão da semiose nos *syllabi*.

Os processos sociais podem ser vistos como três níveis de realidade social: *Estruturas*, *Práticas* e *Eventos*. Estruturas sociais são entidades abstratas que possuem uma variedade de possibilidades potencialmente realizáveis, mas como não há relações diretas das possibilidades das estruturas e ao que realmente acontece (evento), essa relação precisa ser mediada pelas práticas sociais. Fairclough (2004) declara que as práticas sociais “podem ser pensadas como modelos de controle de seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras e a retenção dessas seleções ao longo do tempo em áreas particulares da vida social.” Ele apresenta como exemplo as práticas de ensino e de gerenciamento de instituições educacionais. A semiose seria um elemento

<sup>16</sup> Por conta disso, o seu método de análise ficou conhecido como abordagem dialético-relacional.



presente em todas elas. Assim, podemos apresentar as Estruturas sociais como línguas, as Práticas sociais como ordens do discurso e os Eventos sociais como textos.

No que diz respeito às estruturas sociais, no campo das possibilidades, podem ser diversas (estrutura econômica, classes sociais, etc.). Contudo, adotaremos em nossa pesquisa a mesma seleção de Fairclough (2004): linguagem. Segundo o autor, essa seleção “define um certo potencial, certas possibilidades e exclui outras.” Da mesma maneira, podemos ver que não é a possibilidade de linguagem (estrutura) que determina como o texto (evento) será constituído, pois eles serão mediados por “elementos linguísticos das redes de prática social”, o que Fairclough chama de “ordens do discurso”, que não são elementos linguísticos como sentenças ou substantivos, mas discursos, gêneros e estilos, elementos que definem certas possibilidades da língua e excluem outras, controlando linguisticamente áreas particulares da vida social. Deste modo, as ordens do discurso também controlam a variação linguística.

Importante destacar que conforme vai saindo de estruturas abstratas e partindo para eventos concretos, fica mais difícil a diferenciação da linguagem de outros elementos sociais. A forma como Fairclough (2003, 2004) define as ordens do discurso deixa claro que nesse nível há uma “superdeterminação” da linguagem por outros elementos sociais, o que torna a análise apenas do material linguístico dos *syllabi* praticamente impossível. Esse destaque é importante para que possamos compreender que, como muitos outros textos, os *syllabi* trazem consigo não somente as informações linguísticas apresentadas de forma explícita no texto, mas também informações implícitas baseadas nas ordens do discurso que mediam a seleção e exclusão de certos elementos linguísticos no texto que apresentam.

### **2.7.2 A semiose como um elemento das práticas sociais**

Para Fairclough (2004), os eventos sociais e práticas sociais (de maneira mais abstrata) podem ser vistas como articulações de diferentes tipos de elementos sociais, articulando a semiose (linguagem) junto com outros elementos não semióticos. Ele declara que qualquer prática social é uma articulação da Ação e interação, das Relações sociais, das Pessoas, do mundo material e da Semiose.

No nosso caso, professores, alunos e instituição articulam meios particulares de linguagem, de semiose, no *syllabus*, com as relações sociais dentro e fora da sala de aula ocorrendo em uma universidade. Essa articulação se expressa em três formas, que vamos ver a seguir, constituindo as práticas sociais e intermediando a relação entre estruturas e eventos.

A primeira forma como a semiose se articula, segundo Fairclough (2003), é através das formas de agir e interagir em sociedade, que ocorrem através da fala ou da escrita. Estes são, para o

autor, diferentes meios de agir e interagir discursivamente. O ensino de uma língua, por exemplo, possui modos de ação e interação discursivos que possuem um conjunto de gêneros distintos associados a ele: *curriculum*, *syllabus*, aula expositiva, seminário etc.

O segundo modo como a semiose se articula nas práticas sociais é nas representações do mundo material, de outras práticas sociais, e reflexões autorrepresentativas das práticas, ou seja, representações físicas, sociais e mentais do mundo, os chamados discursos. Um exemplo seria o atual discurso educacional que propõe maior responsabilidade dos alunos em relação a seu aprendizado em oposição ao antigo discurso onde o professor é o responsável pela transmissão de conhecimentos.

Por último, temos a semiose ao lado de um comportamento corporal que visa constituir formas particulares de ser, seja em um dado contexto social ou como identidade pessoal. Fairclough chama esse aspecto semiótico de estilo. Um exemplo de estilo é um vendedor de loja que desenvolve um estilo semiótico/discursivo particular ao exercer sua profissão.

### **2.7.3 Gênero**

Na linguística, os gêneros têm sido estudados por diversos autores com diferentes enfoques teóricos. Para Bakhtin (2000), são tipos relativamente estáveis de enunciados: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso o que denominamos gêneros do discurso”. Podemos ver que cada esfera de utilização de enunciados apresenta um repertório de estruturas preestabelecidas para atividades sociais específicas.

Fairclough (2003) compartilha dessa definição ao declarar que os gêneros são aspectos discursivos de formas de agir e interagir no curso dos eventos sociais. O autor afirma que as interações não são somente discurso, mas ocorrem principalmente como discurso e, dessa forma, quando analisamos os textos ou interações em termos de gênero, isso contribui para compreendermos a ação social e interação em eventos sociais. O autor declara ainda que os gêneros podem ser analisados em termos de atividade, relações sociais e comunicação tecnológica. Analisaremos o gênero *syllabus* em termos de atividade.

#### **2.7.3.1 Atividade**

Os eventos sociais possuem dois aspectos principais: discursivo e não discursivo. O discursivo é relacionado à parte textual (escrita, falada ou visual) da atividade e o não discursivo com as outras ações (o conserto de um carro, jogar futebol). Para Fairclough, a pergunta que direciona essa categoria é “O que as pessoas estão fazendo discursivamente?”

Junto a essa questão, para discutir sobre os propósitos da atividade, o autor cita Swales (1990): “[um gênero] compreende a classe de eventos comunicativos, os membros dos quais compartilham um conjunto de propósitos comunicativos”. Ou seja, cada gênero pode ter diversos propósitos comunicativos. Fairclough (2003) declara que os propósitos podem ser hierarquicamente ordenados e explícitos ou implícitos.

Fairclough evita apresentar uma definição fechada de gênero pensando em sua variedade e especificidade, apresentando diversas cautelas em relação a uma definição definitiva e à utilização de certos conceitos pois, dependendo do contexto, um gênero pode ter diversos usos.

#### 2.7.3.2. Estrutura Genérica

Considerando que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, Fairclough considera que a análise de um gênero está focada principalmente no que ele chama de *staging*, que é a disposição dos elementos no texto. Trabalhamos com um gênero que é utilizado amplamente em diversas universidades, com diferentes propósitos e com diferentes aplicações, para compreender como os *syllabus* que, a princípio, compartilham o mesmo propósito - ensino introdutório de PLE no nível superior -, posicionam seus elementos, e assim podemos comparar as similaridades, as diferenças e como elas se apresentam.

Segundo Fairclough, quanto mais ritualizada é uma atividade, mais relevante é a análise. Isso significa que quanto mais padronizado é um tipo de interação, mais provável que a Estrutura Genérica seja mostrada. Fairclough conclui que é necessário procurarmos o *staging* nas análises dos textos, mas não podemos esperar sempre encontrá-los organizados em uma clara Estrutura Genérica.

### 3. METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os procedimentos que utilizamos no percurso de investigação do nosso objeto de pesquisa. Na primeira parte do nosso estudo, expomos as perguntas da pesquisa, apresentamos os nossos objetivos específicos e entregamos essas informações em forma de quadro-resumo e suas características analíticas; na segunda parte, apresentamos a caracterização da nossa pesquisa; na terceira, delimitamos o universo da amostra; na quarta, tratamos da descrição da geração dos dados e instrumentos utilizados; e na quinta, detalhamos os procedimentos de análise de dados. No próximo tópico, apresentamos o início do nosso percurso metodológico.

#### 3.1 Perguntas da pesquisa

A nossa pesquisa foi norteada através dos seguintes questionamentos: 1) Como é construído o gênero *syllabus* e qual sua contribuição para a ação social e interação de eventos? 2) Quais os tipos de *syllabi* e metodologias utilizados pelas universidades estadunidenses? 3) Qual a relação entre os objetivos propostos e as avaliações?

Para que possamos responder essas perguntas, desenvolvemos os seguintes objetivos específicos: 1) Analisar a construção do gênero *syllabus* e sua contribuição para a ação social e interação de eventos, 2) Identificar os tipos de *syllabi* e metodologias utilizadas, 3) Analisar a relação entre os objetivos propostos e as avaliações.

Para melhor compreensão do leitor, apresentamos o seguinte quadro-resumo:

**Quadro 1** – Relação entre objetivos, perguntas e categorias analíticas

<b>Objetivos específicos</b>	<b>Perguntas da pesquisa</b>	<b>Categorias analíticas</b>
Analisar a construção do gênero <i>syllabus</i> e sua contribuição para a ação social e interação de eventos	Como é construído o gênero <i>syllabus</i> e sua contribuição para a ação social e interação de eventos?	<i>Syllabus</i> : Altman, 1992; Gannon, 2018; O'Brien, Mills e Cohen, 2008). Gênero: Fairclough, 2003.
Identificar os tipos de <i>syllabi</i> e metodologias utilizadas	Quais os tipos de <i>syllabi</i> e metodologias utilizados pelas universidades estadunidenses?	Tipos de <i>syllabus</i> : Rahimpour, 2010 Abordagens Comunicativas: Richards, 2006
Analisar a relação entre os objetivos propostos e as avaliações	Qual a relação entre os objetivos propostos e o que é avaliado?	<i>Input theory</i> : Krashen, 1984 <i>Output hypothesis</i> : Swain, 1985, 2005

### 3.2 Caracterização da pesquisa

Classificamos nossa pesquisa como uma pesquisa qualitativa. Flick (2008) comenta que, apesar da diversidade de definições apresentadas para a pesquisa qualitativa, é possível encontrar uma característica comum em todas. Segundo ele, “esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais de maneiras diferentes”. O autor apresenta algumas das diversas formas de análise dos fenômenos sociais:

- Analisando experiência de indivíduos em grupos (...);
- Examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo;
- Investigando documentos (textos, imagens, filmes ou música) ou traços semelhantes de experiência ou interações.

Analisar um fenômeno social não se restringe apenas à observação direta dele, mas na observação e análise das diversas formas como as pessoas constroem o mundo a sua volta, seja por interações, comunicação entre indivíduos, experiência em grupos ou documentos que apresentem essas facetas e possibilitem uma visão ampla desses fenômenos:

“As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais. Todas essas abordagens representam formas de sentido, as quais podem ser reconstituídas e analisadas com diferentes métodos qualitativos que permitam ao pesquisador desenvolver modelos, tipologias, teorias (mais ou menos generalizáveis) como formas de descrever e explicar as questões sociais (e psicológicas).”  
(Flick 2008, p. 9)

Na busca por explicar um determinado fenômeno social, o pesquisador parte primeiro da observação para em seguida fazer a reconstrução e análise através dos métodos qualitativos. Acreditamos que nessa definição apresentada por Flick, podemos compreender o papel do pesquisador como de um observador atento que, através dos métodos qualitativos, descreve e explica certas questões sociais que não são perceptíveis apenas com um olhar superficial.

Flick aponta algumas características da pesquisa qualitativa em relação a forma como é realizada - destacaremos algumas delas: a abstenção de se ter um conceito bem definido do que se estuda e das hipóteses iniciais para teste antes de iniciar a pesquisa, os métodos e teorias devem ser adequados ao que se estuda, o papel do pesquisador é de alguém interessado em analisar seus dados em um contexto natural e que reconheça as particularidades e os materiais que são utilizados e deve-se reconhecer a importância do contexto para o entendimento do que está sendo estudado.

Acreditamos que essas características são fundamentais para a compreensão de como trilhar os caminhos da pesquisa e como esse tipo de pesquisa se adequa ao que procuramos compreender ao analisar os *syllabi*.

Sobre os procedimentos técnicos utilizados, consideramos que nossa pesquisa é documental. Gil (2002) admite que a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, mas sua diferenciação está nas fontes:

“Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de matérias que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.” (Gil 2002, p. 45)

Em nossas pesquisas percebemos que esse desentendimento é muito comum e Gil (idem) esclarece ao afirmar que a principal diferença está nas fontes, pois na pesquisa documental são mais diversificadas:

“A maioria das pesquisas realizadas com base em material impresso pode ser classificada como bibliográfica. As que se valem de outros tipos de documentos são em número mais restrito. Todavia há importantes pesquisas elaboradas exclusivamente mediante documentos outros que não aqueles localizados em bibliotecas.” (Gil 2002, p. 46)

Para o conceito de Documento, Flick apresenta uma definição de Prior (2003), onde ele vê documentos com uma definição mais dinâmica e voltada para a prática:

“... devemos considerá-los em termos de campos, de estruturas e de redes de ação. De fato, o status das coisas enquanto documentos dependem precisamente das formas como esses objetos estão integrados nos campos de ação, e os documentos só podem ser definidos em relação a esses campos.”

Sobre as definições apresentadas, é claro o papel que o contexto tem sobre a análise e definição dos documentos e que uma boa análise deve ser feita considerando o documento como mais um dos passos para a compreensão do todo. De acordo com o autor, “ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre o ver como meios de comunicação”. Todo documento tem um objetivo, alguma intenção pessoal ou institucional e um leitor alvo. Olhar o documento como um simples dado e ignorar a sua complexidade e profundidade é desperdiçar o potencial que ele tem em apresentar informações importantes para o pesquisador.

Flick aconselha que o pesquisador olhe para os documentos enquanto um tópico de pesquisa: “quais suas características, em que condições específicas foram produzidas?”

Ao termos contato com nosso corpus, primeiramente buscamos identificar as características desses documentos e as suas similaridades, ou não, de seções e as posições que as seções ocupam. Como veremos na nossa análise, há uma grande divergência sobre as posições e quais seções se mantêm em todas, por isso utilizamos a seleção de Altman (1992) para nos orientar sobre as características dos *syllabi*. Em todos os *syllabi* há a identificação do documento como “*syllabus* da disciplina”, geralmente utilizando ou o nome da universidade ou o departamento que é responsável pela disciplina.

Sobre as condições específicas, esses *syllabi* foram produzidos por diretores, professores e coordenadores dos departamentos dos quais os cursos fazem parte, seguindo as orientações dos documentos da *ACTFL*, *World-Readiness Standards for Learning Languages* e *ACFTL Proficiency Guidelines* que, como descrevemos na fundamentação teórica, são documentos de grande relevância para o ensino de línguas nos EUA, do ensino básico ao ensino superior.

No que diz respeito ao trabalho com documentos, a seleção inicial dos documentos seguiu alguns critérios para estabelecer a relevância deles em nossa pesquisa. Estes são os critérios que baseamos para selecionar os documentos de acordo com Scott (1990):

- Autenticidade - O documento é genuíno e de origem inquestionável?
- Credibilidade – O documento contém erros ou distorções?
- Representatividade – O documento é típico de seu tipo, e se, se não for, é conhecida a extensão dessa não tipicidade?
- Significação – O documento é claro e compreensivo? Scott (1990, p. 6)

Podemos garantir a autenticidade dos documentos por serem primários, ou seja, não passaram por nenhum tratamento ou análise anterior a que estamos fazendo e foram compartilhados conosco pelos próprios professores das universidades. No que diz respeito à credibilidade, Scott define como o caráter de “exatidão da documentação e a confiabilidade do produtor do documento”. Por terem sido compartilhados pelos próprios professores, a exatidão e confiabilidade são garantidas e não apresentam erros.

Sobre a representatividade, fizemos uma pesquisa prévia de exemplos de resumos produzidos em universidades estadunidenses que oferecem o português em sua grade. Apesar de não utilizarmos esses *syllabi* nessa pesquisa, foi possível compreender a tipicidade do documento, e em nossa fundamentação teórica apresentamos as configurações típicas desse tipo de documento.

Por fim, todos os seis documentos escolhidos são claros e compreensivos, algo característico de sua configuração já que, segundo Eberly, Newton e Wiggings (2001), “o *syllabus* é frequentemente a ferramenta inicial de comunicação que os estudantes recebem bem como o mecanismo mais formal para compartilhar informações com estudantes a respeito de qualquer curso<sup>17</sup>.” Considerando que é o primeiro contato dos alunos com o que será trabalhado no semestre e não é possível prever quem será especificamente o leitor do *syllabus*, por isso eles devem ser escritos da forma mais clara possível.

Para que o leitor possa acompanhar de forma mais satisfatória as nomenclaturas que serão utilizadas nos tópicos seguintes, faz-se necessário a definição de *major* e *minor* e sua comparação com o sistema universitário brasileiro. No Brasil, o aluno já é aprovado em um curso específico. As graduações têm a duração de aproximadamente quatro anos e os alunos passam esses quatro anos estudando para uma formação específica através de uma grade curricular, previamente decidida pela instituição, com disciplinas obrigatórias. O cumprimento dessas disciplinas é necessário para a obtenção do grau. Algumas disciplinas opcionais são ofertadas pelos cursos, mas a opcionalidade das disciplinas se restringe a área da sua própria graduação. Por exemplo, um estudante do curso de Matemática não pode cursar uma disciplina de Literatura Brasileira ou História da Arte. Além disso, temos duas principais graduações: o bacharelado e a licenciatura, sendo esta voltada para o ensino. Os cursos são divididos por semestres que têm início em fevereiro e agosto.

---

<sup>17</sup> “The syllabus is often the initial communication tool that students receive as well as being the most formal mechanisms for sharing information with students regarding any course.” (Tradução nossa)



Já nos EUA, os alunos são aceitos por vagas e não por cursos. Os alunos não escolhem seus cursos até o segundo ano na universidade e essa escolha é feita com o objetivo de possibilitar que eles estejam mais maduros e preparados para a escolha de sua profissão.

Ao decidirem qual deve ser sua formação, eles deverão escolher disciplinas que correspondam ao *major*, chamadas de *core course* (curso principal). De acordo com o Dicionário Oxford o *major* seria “estudar algo como matéria mais importante na faculdade ou universidade”<sup>18</sup>, ou seja, a carreira acadêmica a que eles irão se dedicar na maior parte do seu curso. Contudo, além dos *core courses*, também existem as *elective courses*, ou disciplinas eletivas, que os alunos podem cursar ao longo do curso. Caso seja de interesse deles, poderão cursar várias disciplinas eletivas de uma mesma área durante o curso e com isso terão direito a um *minor*, ou seja, a segunda carreira acadêmica na faculdade. Essa possibilidade de escolha de áreas não é autoexcludente, podendo um aluno ter *major* em Medicina e um *minor* em Filosofia. Os semestres têm a duração de 15 semanas e têm início na primavera e no outono. Essas definições podem variar de cursos e universidades, mas esse é o calendário utilizado na maioria das universidades.

### 3.2.1 Sobre os aspectos de utilização dos documentos

Wolff (2004) frisa um ponto relevante ao falar sobre a utilização de documentos em pesquisas. Segundo ele, os documentos são uma versão específica de realidades constituídas para objetivos específicos, como uma forma de contextualização da informação. Ou seja, não apresentam a realidade completa de uma determinada situação. Flick complementa dizendo que “em vez de usá-los como ‘contêineres de informação’, [eles] devem ser vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos nas construções de versões sobre o evento”.

Essa informação nos é muito importante quando percebemos que embora os *syllabi* nos tragam informações importantes, eles não trazem a informação total sobre como é a realização do ensino de PLE nas universidades, como realmente ocorre a interação com os alunos já que esse documento é prescritivo. Contudo, retomamos que os gêneros são aspectos discursivos de formas de agir e interagir no curso dos eventos sociais e que podem nos auxiliar a compreender, mesmo que parcialmente, como essa interação e esses eventos ocorrem.

Sobre as etapas da pesquisa, Gil (2002) justifica que são as mesmas da pesquisa bibliográfica. Dividem-se em duas categorias os documentos de *Primeira Mão* que não passaram por nenhum tratamento analítico e temos os documentos de *Segunda Mão* que já tiveram algum tratamento analítico, como relatórios, tabelas e estatísticas. Nossos documentos são de *Primeira*

---

<sup>18</sup> Major<sup>3</sup> - to study something as your main subject at college or university” (tradução nossa)

*mão* visto que não houve tratamento analítico em nenhum deles anteriormente e nem utilizamos dados para análise de pesquisas anteriores.

Dentre as vantagens apresentadas na realização de uma pesquisa documental, Gil (2002) elenca que os documentos constituem uma rica e estável fonte de dados. Concordamos com essa afirmação ao constatarmos que em documentos há uma série de informações que podem ser analisadas, como os objetivos, os papéis dos professores e alunos, quais os métodos de ensino, quais as formas de avaliação, quais as representações de poder e ideologias presentes nos *syllabi* e muitas outras. Decidimos delimitar nossa pesquisa para tratar do gênero *syllabus*, sua constituição, quais as relações entre objetivo e avaliações e metodologias utilizadas, mas isso não limita as pesquisas a serem desenvolvidas com o referido gênero.

Podemos destacar também a estabilidade desses documentos por serem impressos e digitalizados, não havendo risco de perda de informações após certo tempo. Outra vantagem apresentada pelo autor é em relação ao custo da pesquisa que, no nosso caso, exige apenas disponibilidade de tempo do pesquisador para a análise dos dados.

De fato, houve poucos custos ao realizarmos a coleta de dados e análise se fôssemos comparar com uma pesquisa de campo, com a gravação de entrevistas ou análises da sala de aula.

No que diz respeito aos riscos, são bem baixos por não terem a exigência de sujeitos na pesquisa ou risco de desistência de participação, o que pode acontecer em pesquisas que envolvem seres humanos onde, segundo Gil, “o contato com sujeitos pode ser difícil ou até mesmo impossível” ou a informação proporcionada pelos sujeitos pode ser prejudicada pelas circunstâncias que envolvem contato. Além disso, por sua natureza não invasiva e distanciada de sujeitos, pode ser utilizada para a ampliação de uma perspectiva nova no campo de estudos e seus processos. Nosso foco de análise está somente no que está escrito e é estático.

Sobre as limitações, a pesquisa documental como método autônomo (Flick, 2009) pode apresentar uma abordagem específica um tanto limitada das experiências e processos, geralmente sendo completada com entrevistas e observação. Apesar das limitações enfrentadas, entendemos que esse é apenas um estudo inicial que deverá ser ampliado. Pretendemos com essa iniciativa apresentar um olhar mais dedicado aos *syllabi* de universidades estadunidenses e possibilitar uma ampliação de perspectiva no campo para a linguística aplicada.

Apresentada a caracterização da nossa pesquisa, passamos para a delimitação do universo da nossa amostra.

### 3.3 Delimitação do universo da amostra

Nossa pesquisa é constituída por *syllabi* de português língua estrangeira de cinco universidades estadunidenses. Essas universidades oferecem em sua grade disciplinas de português como língua e cultura ou disciplinas em que a língua portuguesa tem destaque, tais como cursos de literatura brasileira e portuguesa ou linguística do português.

Cada universidade apresenta no site do respectivo departamento as motivações para o estudo de língua estrangeira, especificamente o português, variando desde a importância da língua no mundo globalizado, onde o português é um diferencial, à riqueza da literatura e cultura dos países lusófonos, bem como a oportunidade de se especializar em uma das línguas mais faladas do mundo.

Para nossa análise, descreveremos as informações apresentadas nos sites das universidades divididas nas seguintes categorias: a) graduações oferecidas, b) visão geral do curso, e c) *syllabus*. Consideramos essas informações importantes para auxiliar-nos a compreender a visão da universidade sobre o português, os alunos e como isso é refletido no *syllabus*.

Os sites das universidades, de forma geral, apresentam informações gerais sobre os cursos, as disciplinas necessárias para se obter o *minor* e alguns links para a ampliação do contato com o português. Todas apresentam os estudos em português como *minor*.

Algumas apresentam links e sites de eventos para conversação ou programas de intercâmbio para os alunos da universidade. São formas de promover o desenvolvimento do conhecimento dos alunos em um ambiente fora da sala de aula.

#### 3.3.1 The University of Arizona (UA)

Fundada em 1885, a UA é uma instituição de ensino superior pública localizada em Tucson, Arizona. Segundo o site da universidade, é um centro universitário amplamente reconhecido e designado como instituição de Serviço Hispânico pelo Departamento de Educação dos EUA<sup>19</sup>

##### a) Visão geral do curso

Na UA, o estudante pode seguir diferentes caminhos oferecidos pela universidade durante os estudos de graduação: linguagem básica, espanhol como língua de herança, língua

---

<sup>19</sup> <https://www.arizona.edu/about>

portuguesa, linguística hispânica, tradução e interpretação, com a possibilidade de obter o *major* em Espanhol e o *minor* em Português<sup>20</sup>.

Na aba de Português (*Portuguese*), o curso é apresentado como parte das artes liberais e abrangente, sendo considerado um dos maiores do país, conforme informado no próprio site que cita um relatório de 2013 do *Modern Languages Society*. Também é mencionado que os cursos oferecidos pelo programa de português “equipam os estudantes com as habilidades analíticas necessárias para empreender uma investigação linguística, cultural e literária”. No final da página, temos depoimentos de alunos no semestre final e, em seguida, uma lista de motivos para aprender português<sup>21</sup>.

A aba apresenta as disciplinas necessárias para a obtenção do *minor* em português e os resultados de aprendizagem esperados de algumas disciplinas. Inicialmente, todos os alunos devem cursar as disciplinas de português básico (*Portuguese 101/102*), que pode ser para falantes de espanhol ou alunos que nunca tiveram contato com o português. Em seguida, passam para cursos intermediários com foco nas habilidades orais (*Port 325: Intermediate Portuguese*) e o curso de gramática avançada e escrita (*Port 425: Advanced Grammar and Writing*), que prepara alunos para as disciplinas de literatura, cultura e linguística do português.

A aba *Student Learning Outcomes*<sup>22</sup> expõe os resultados esperados de aprendizagem dos estudantes de acordo com os três níveis de linguagem: básico, intermediário e avançado. Em *Courses*<sup>23</sup> temos as disciplinas oferecidas pelo departamento, o período em que são ensinadas e um breve resumo do que será trabalhado.

Também temos as abas *Activities and events*<sup>24</sup>, voltada para atividades de conversação em português e desenvolvimento dos conhecimentos culturais, promovidos pela universidade, bem como o “Arizona in Brazil”, um curso de 6 semanas em Fortaleza, Ceará, Brasil, e *Resources*<sup>25</sup>, que apresenta diversos sites para que os alunos possam fazer consultas de pronúncia, atividades e alguns dicionários.

<sup>20</sup> Portuguese | Department of Spanish & Portuguese | University of Arizona – Overview (<https://spanish.arizona.edu/undergrad/portuguese>). Acessado em 16/12/2019 às 16h24.

<sup>21</sup> Idem.

<sup>22</sup> Student Learning Outcomes | Department of Spanish & Portuguese | University of Arizona (<https://spanish.arizona.edu/undergrad/student-learning-outcomes>). Acessado em 16/12/2019 às 16h54.

<sup>23</sup> Portuguese Courses | Department of Spanish & Portuguese | University of Arizona (<https://spanish.arizona.edu/undergrad/portuguese-courses>). Acessado em 16/12/2019 às 16h56.

<sup>24</sup> Get Involved! | Department of Spanish & Portuguese | University of Arizona (<https://spanish.arizona.edu/undergrad/get-involved>). Acessado em 16/12/2019 às 17h02.

<sup>25</sup> Resources | Department of Spanish & Portuguese | University of Arizona (<https://spanish.arizona.edu/undergrad/portuguese-resources>). Acessado em 16/12/2019 às 17h04.

Finalizada a seção de português na UA, passamos para nossa próxima universidade.

### 3.3.2 Princeton University (PU)

O Departamento de Espanhol e Português de Princeton não possui uma aba específica para o português. Com isso, as abas *Concentration in Spanish and/or Portuguese*<sup>26</sup> e *Courses*<sup>27</sup> são as que nos disponibilizam com informações necessárias ao curso. Em especial, a primeira aba apresenta as vantagens de se aprender português e/ou espanhol e como isso pode refletir na valorização da carreira profissional dos alunos, além dos pré-requisitos para se ter a concentração em português ou em espanhol, e um planejamento de estudo com as disciplinas a serem cursadas.

Ainda na mesma página, o aluno é apresentado a quatro *tracks* (caminhos) para seguir ao longo da graduação: as *tracks* 1 e 2 são para alunos que podem escolher uma ou duas línguas como foco da graduação e as *tracks* 3 e 4 são voltadas para alunos com foco em português ou espanhol, mas relacionado a outro campo. A especificidade da *track* 3 serve para diversos cursos e da 4 para cursos de artes criativas.

A respeito dos cursos, o pré-requisito para ser admitido na *Concentration* é completar dois cursos de nível 200 de espanhol e um 200 de português. As disciplinas de português oferecidas pelo departamento variam entre disciplinas de língua e cultura, tópicos culturais e relacionados com o Brasil. Um destaque necessário é que o curso de “Introdução ao Português II” (POR 102) aborda aspectos de literatura, cinema e música do Brasil, de Portugal e da lusofonia africana.

As guias *Undergraduate*<sup>28</sup> e *Home*<sup>29</sup> não apresentam textos referentes ao aluno de Princeton que decide estudar português. Há uma descrição básica das disciplinas a serem cursadas, orientando os alunos que possuem conhecimento prévio de português e os alunos que nunca tiveram contato com a língua.

### 3.3.3 University of Hawai'i at Mānoa (UH)

O Departamento de Línguas e Literaturas da Europa e das Américas (*Languages and Literatures of Europe and the Americas*) oferece diversos cursos de línguas clássicas (latim e

<sup>26</sup> Concentration in Spanish and/or Portuguese | Spanish and Portuguese (<https://spo.princeton.edu/undergraduate/concentration-new>). Acessado em 16/12/2019 às 17h18.

<sup>27</sup> Undergraduate Courses | Spanish and Portuguese (<https://spo.princeton.edu/undergraduate/courses>). Acessado em 16/12/2019 às 17h18.

<sup>28</sup> Information for Undergraduates | Spanish and Portuguese (<https://spo.princeton.edu/undergraduate>). Acessado em 16/12/2019 às 17h41.

<sup>29</sup> Spanish and Portuguese (<https://spo.princeton.edu/>) Acessado em 16/12/2019 às 17h41.

grego), alemão, russo, francês e espanhol. Os assuntos relacionados ao português estão em uma divisão da guia do espanhol<sup>30</sup>.

Na guia de português<sup>31</sup>, é apresentado que os cursos de línguas incluem as 4 habilidades, mas que o foco é na comunicação, com cursos básicos e intermediários. Além disso, os estudantes que desejarem se aprofundar mais no idioma podem participar de programas individuais de aprofundamento no Brasil, Portugal ou em outro país falante de português.

Sobre as disciplinas oferecidas, apenas os nomes, os créditos e os níveis são mencionados. As disciplinas básicas são descritas apenas como “conversação, gramática e leitura”. As intermediárias apresentam foco em leitura, escrita, conversação e a menção ao *Teletandem*. Há também uma disciplina voltada apenas para conversação e duas disciplinas avançadas, que são cursadas no exterior.

### 3.3.4 Columbia University (CU)

O programa de graduação da Columbia oferecido pelo Departamento de Culturas Ibéricas e Latino-Americanas (*Department of Latin American and Iberian Cultures - LAIC*) oferece um *major* em Estudos Hispânicos, Estudos Hispânicos com especialização, Concentração em Estudos Hispânicos e Concentração em Estudos Portugueses<sup>32</sup>. Há também uma lista para conferir quais disciplinas são necessárias para a obtenção da Concentração em Estudos Portugueses<sup>33</sup>.

O site está voltado principalmente para o foco no espanhol, como constatado pelos cursos e *majors* nele citados. Ao acessarmos a guia *Programs - Language*<sup>34</sup>, há Horas de Conversação em Espanhol, Português e Catalão. Os requisitos para espanhol, catalão e português são também especificados

### 3.3.5 University of California, Davis (UC Davis)

O Departamento de Espanhol e Português da UC Davis oferece *major* em espanhol e *minor* em estudos luso-brasileiros. Descreveremos as informações apresentadas pela última guia.

<sup>30</sup> *Languages and Literatures of Europe and the Americas | University of Hawai'i at Mānoa* (<https://manoa.hawaii.edu/llea/>). Acessado em 16/12/2019 às 18h39.

<sup>31</sup> Portuguese | *University of Hawai'i at Mānoa* (<https://manoa.hawaii.edu/llea/spanish/portuguese/>). Acessado em 16/12/2019 às 18h40.

<sup>32</sup> Program Types Undergraduate Archive – Columbia University | LAIC ([http://laic.columbia.edu/program\\_type/undergraduate-program/](http://laic.columbia.edu/program_type/undergraduate-program/)). Acessado em 16/12/2019 às 19h07.

<sup>33</sup> Forms and Planning Sheets - Columbia University | LAIC (<http://laic.columbia.edu/programs/planning-sheets-and-forms/>). Acessado em 16/12/2019 às 19h09.

<sup>34</sup> Program Types Language Archive – Columbia University | LAIC ([http://laic.columbia.edu/program\\_type/language-program/](http://laic.columbia.edu/program_type/language-program/)). Acessado em 16/12/2019 às 19h12.

O *minor* em estudos luso-brasileiros<sup>35</sup> da UC Davis oferece aos estudantes a oportunidade de se envolverem no mundo dos falantes de português e adquirirem um conhecimento aprofundado da literatura, cultura e sociedade, focando na competência linguística e no conhecimento cultural dos alunos. Além disso, há o incentivo de participarem de um curso de verão em Salvador<sup>36</sup>.

Para a obtenção do *minor*, é necessário cursar cinco disciplinas preparatórias (*Preparatory Subject Matter*) e seis disciplinas de aprofundamento (*Depth Subject Matter*). Há uma *checklist* no fim da página para que os alunos possam conferir se estão cursando a grade correta.

A guia *Portuguese-speaking Community*<sup>37</sup> dispõe de links para a comunidade de falantes de português da universidade através da página de Facebook da universidade, do clube de português e a lista de contatos do professor responsável.

Em *Portuguese Resources*<sup>38</sup> temos sites com recursos de língua portuguesa e cultura, sites de notícias em português e organizações comunitárias, além dos endereços de consulados.

### 3.4. Descrição da geração de dados

Inicialmente fizemos uma busca por trabalhos referentes a pesquisas sobre *syllabi* de PLE no Google Scholar. Não encontramos nenhuma pesquisa de mestrado ou doutorado específica com o tema escolhido, mas diversas publicações sobre o desenvolvimento de *syllabi* para disciplinas e sobre os *syllabi* centrados no aluno. Essas publicações nos auxiliaram a compreender o que é esperado e exigido em *syllabus* de disciplinas de ensino superior nos EUA.

Em seguida, decidimos que deveríamos iniciar a busca pelas universidades que tem o PLE em sua grade de ensino. Para isso, fizemos uma pesquisa pelo site do Itamaraty para ver quais eram as universidades que ofereciam o português em sua grade. O site do Itamaraty<sup>39</sup> apresenta uma lista de sites e endereços de escolas e universidades que oferecem disciplinas de português. Embora

---

<sup>35</sup> Spanish and Portuguese - Minor in Luso-Brazilian Studies (<https://spanish.ucdavis.edu/minor-luso-brazilian-studies>). Acessado em 16/12/2019 às 19h18.

<sup>36</sup> Global Learning Hub – Summer Programs (<http://summer-abroad.ucdavis.edu/>). Acessado em 16/12/2019 às 19h20.

<sup>37</sup> Portuguese-speaking Community | Spanish and Portuguese (<https://spanish.ucdavis.edu/portuguese-speaking-community>). Acessado em 16/12/2019 às 19h25.

<sup>38</sup> Portuguese Resources | Spanish and Portuguese (<https://spanish.ucdavis.edu/portuguese-resources>) Acessado em 16/12/2019 às 19h27.

<sup>39</sup> <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/educacao/portugues-no-exterior>. Acessado em 16/12/2019 às 19h29.

esteja desatualizado<sup>40</sup>, escolhemos esse site por considerarmos um ponto de partida para a pesquisa e por considerarmos que sua presença no site da embaixada deva conter informações relevantes.

No levantamento inicial contamos com 27 universidades e faculdades<sup>41</sup> na lista apresentada pelo Itamaraty, mas três faculdades ou universidades não apresentavam mais o português em sua grade, indicando que talvez a disciplina tenha sido extinta. Das 24 universidades restantes, apenas 14 apresentam seus currículos de *major* e *minor* disponíveis no site. No que diz respeito aos *syllabi*, apenas quatro universidades disponibilizaram acesso a seus *syllabi* de forma online, sendo elas: University of California - Los Angeles, University of Florida, Columbia University, University of Massachusetts Dartmouth.

Após essa pesquisa e checagem dos dados, foi apresentada a possibilidade dos *syllabi* não serem verdadeiros e que isso poderia ferir o princípio de Autenticidade de Scott (1990). Com isso, decidimos pedir diretamente a 10 professores de português em universidades estadunidenses pelo Facebook. Desses 10, obtivemos retorno de apenas 5 professores e um professor da Universidade de Arizona nos forneceu dois *syllabi*. Essa possibilidade de contato direto com os professores nos possibilitou a checagem da autenticidade dos documentos.

Ao ter acesso às informações necessárias para nossa pesquisa, salvamos os conteúdos em nosso computador para termos fácil acesso a esses dados. Procuramos informações referentes aos cursos e disciplinas e documentos norteadores para podermos elaborar o contexto em que nossos dados estão inseridos.

Descreveremos a seguir os *syllabi* que coletamos. Inicialmente apresentamos uma breve descrição inicial do *syllabus* e destacaremos a descrição de cinco pontos principais: a) descrição do curso e objetivos; b) avaliações; c) políticas de frequência; d) políticas da universidade; e e) tópicos em destaque. Claramente os *syllabi* apresentados não se resumem apenas a essas seções, porém, para foco do nosso trabalho, destacamos esses pontos específicos.

### **3.4.1 University of Arizona (UA).**

Recebemos dois tipos de *syllabi*. O primeiro voltado para alunos totalmente iniciantes (*Portuguese 101*) e o segundo voltado para hispanofalantes (*Portuguese 305*). Ambos possuem as mesmas seções, sendo apresentadas em ordens diferentes. Descreveremos cada uma a seguir.

---

<sup>40</sup> Na época que a pesquisadora estava acompanhando turmas de português em uma universidade estadunidense, foi constatado que o número de universidades com cursos de português informado pelo site do Itamaraty é muito inferior à realidade.

<sup>41</sup> Nessa lista não foram contabilizadas as *community colleges*, por serem instituições que oferecem cursos com duração de no máximo dois anos.



### 3.4.1.1 Portuguese 101

Esse *syllabus* de 2017 não apresenta informações sobre o professor que ministrará as aulas, nem o local da sala. Logo no início do *syllabus*, há um espaço para que os alunos escrevam o contato de dois colegas de sala para entrarem em contato caso precisem faltar. As aulas acontecem quatro vezes por semana, com 50 minutos de duração.

#### a) Descrição do curso e objetivos

A disciplina é voltada para o desenvolvimento das quatro habilidades e da habilidade de comunicação em português com atividades práticas do dia a dia. Nessa seção é determinada a quantidade de horas necessárias de preparação fora de sala (duas horas para cada hora de classe).

#### b) Avaliações

Há a descrição de avaliações que têm um grande foco em atividades escritas com apresentação oral dos alunos (há a preparação de textos ou portfólios que devem ser apresentados para a turma), sendo mediadas pelo professor na maioria das vezes, sendo ele o responsável por escolher alguns temas, checar as dúvidas dos alunos, avaliar o nível de participação.

Nessa seção, temos a apresentação dos resultados de aprendizagem. Ao lado de cada resultado, são descritas as tarefas que servirão de critério de avaliação para checagem dos resultados obtidos.

Em uma seção independente, são apresentados os critérios de avaliação de participação em sala, que é uma das notas utilizadas na nota final. Os alunos são classificados de A até F e são descritas quais ações os alunos devem realizar para serem caracterizados em cada categoria.

#### c) Políticas de frequência

Apresentado como a segunda seção do *syllabus*, a política de frequência destaca a importância de os alunos estarem presentes nas aulas, quais os casos em que as faltas podem ser justificadas e o máximo de faltas permitidas, destacando que saídas antes do fim da aula e atrasos podem contar como falta. Caso o aluno decida desistir da disciplina, ele deve fazer isso formalmente.

Fica explícito ao professor e ao aluno que não há segunda chamada das avaliações, somente em casos de emergência comunicados anteriormente aos professores. Proibido também a utilização de equipamentos eletrônicos em sala.

#### d) Políticas da universidade

A penúltima seção antes do calendário apresenta as políticas da universidade a respeito de acomodações ou recursos para alunos portadores de deficiência, a política contra Comportamento ameaçador, o Código de integridade acadêmica, A política de Não discriminação e Antiassédio, tendo pouca descrição do que cada política é responsável e o que desenvolve.

A maioria das políticas descritas são geridas pela universidade como uma instituição, sendo o código de integridade acadêmica de responsabilidade do professor e do diretor do programa para que façam a análise dos casos em que isso ocorre e apliquem as medidas legais.

#### e) Tópicos em destaque

Há o destaque para o programa de intercâmbio onde os alunos do UA podem passar seis semanas estudando no Brasil. Esse incentivo é financiado pelo departamento.

#### 3.4.1.2 Portuguese 305A

O *syllabus* de 2019 não apresenta informações sobre o professor que ministrará as aulas, mas o local e as seções estão descritos. É informado apenas o site “D2L”<sup>42</sup> para obtenção de notas, material extra etc. A disciplina acontece três dias na semana e tem 50 minutos de duração. Em comparação com o *syllabus* anterior, é apresentado de forma mais fluida e com seções mais delimitadas.

#### a) Descrição do curso e objetivos

A disciplina 305A é intensiva e voltada para alunos falantes de espanhol para que tenham uma introdução à língua portuguesa e cultura brasileira. A disciplina foca no desenvolvimento da habilidade comunicativa dos alunos de forma satisfatória, para diálogos do dia a dia, e nas habilidades de leitura e escrita. Há destaque à participação em sala.

São apresentados os resultados de aprendizagem da disciplina, que envolvem as quatro habilidades, comparar e contrastar a cultura dos alunos com a da língua-alvo e compreensão de práticas culturais, produtos e perspectivas das culturas de falantes de português.

#### b) Avaliações

A avaliação é dividida entre tarefas e exames. As tarefas representam 45% da nota com tarefas escritas, *MyLanguageLab*, apresentações orais e preparação e participação, e os exames representam 55%, sendo os minitestes realizados uma vez por semana.

---

<sup>42</sup> Há a descrição desse site no tópico “tópicos em destaque”.

Apresentam de forma detalhada como serão as atividades, a frequência com que deverão ser entregues e qual a porcentagem que conta para a nota final. O papel do professor é auxiliar os alunos em suas apresentações, corrigir as atividades e avaliar a participação.

Sobre a participação, desta vez ela é apresentada na mesma seção de avaliação e segue os mesmos critérios de 2017, tendo apenas dois itens a menos no Aluno Tipo “A”. Apresenta em um balão de conversa auxiliar, alternativas para os alunos desenvolverem suas habilidades fora da sala de aula.

#### c) Política de frequência

Destaca a necessidade de se manter uma frequência regular e ter participação ativa em sala e descreve quais exceções à regra são permitidas. As informações sobre segunda chamada são apresentadas em seções distintas.

#### d) Políticas da universidade

As políticas apresentadas são as mesmas de 2017, com exceção das informações sobre o centro de auxílio para pessoas portadoras de deficiência. As políticas no *syllabus* anterior não eram tão detalhadas em comparação a essas que além de conterem a descrição de cada política, também contam com a descrição do objetivo de cada uma.

#### e) Tópicos em destaque

Nos tópicos em destaque, temos o site “*Desire to learn*”, onde os alunos podem ter contato com o professor e acompanhar suas notas, além de terem acesso a atividades e recursos que podem ser postados pelo professor.

### **3.4.2 Princeton University (PU)**

O *syllabus* de Portuguese 101 é de uma disciplina voltada para alunos sem nenhum conhecimento prévio da língua portuguesa. Apresenta informações sobre o professor, como contato e telefone. Disponibiliza também as horas de escritório - período em que o professor está disponível para encontrar os alunos fora do horário de aula. Não apresenta as informações sobre a duração das aulas e os dias da semana. Possivelmente, os alunos têm acesso a essa informação no site da universidade, ou conferindo a seção “Calendário”.

#### a) Descrição do curso e objetivos

O curso é descrito com ênfase nas quatro habilidades, promovendo fundação linguística, cultural e comunicativa aos alunos para interação satisfatória no mundo dos falantes de português.

Nos objetivos, descreve não somente as habilidades básicas que os alunos irão desenvolver (fala, escrita, escuta e leitura) mas também as gramaticais e o conhecimento sobre os valores e práticas diferentes dos alunos e sobre a cultura de países falantes de português.

Sobre as avaliações, há uma descrição das atividades de avaliação em uma grade, dividindo as categorias. Não há um detalhamento aprofundado das avaliações, sendo citado apenas o tipo, os capítulos ou ações a serem realizadas. Há avaliações que incluem o *Teletandem*, postar em um site semanalmente, produção de dois vídeos sobre assuntos do curso, como também a apresentação do projeto final em vídeo.

#### b) Avaliações

O professor é responsável pela avaliação da participação dos alunos, de acordo com a pontualidade, uso do inglês em sala, preparação para a aula e participação ativa. Há um destaque no uso do conhecimento adquirido em sala durante as interações.

#### c) Políticas de frequência

“Regras do curso e expectativas” que claramente descrevem o que se espera do aluno, sendo a frequência algo realmente obrigatório, não apresentando o mínimo de faltas permitidas, sendo apenas abonadas caso haja apresentação da documentação necessária e avisado com antecedência.

#### d) Políticas da universidade

A única apresentada é o de Integridade Acadêmica como um item na seção “Atenção”, dando a orientação para acessar o site para maiores informações, não especificando aqui de quem é a responsabilidade de fazer essa avaliação.

#### e) Tópicos em destaque

O curso da Princeton é o único que não utiliza como material didático o livro *Ponto de Encontro*, utilizando um material próprio da universidade chamado de *Língua Viva*.

Outro destaque é o foco das duas *compositions* previstas para serem escritas em sala, durante a aula ou nas horas de escritório disponibilizadas pelos professores, caso o aluno não compareça à aula. Essa informação é destacada no calendário. Ainda nesta parte, há uma guia de “Website/Videos” descrevendo algumas entradas programadas no site dos alunos de criação de memes em junção com um tópico gramatical.

### 3.4.3 University of Hawai'i at Mānoa. (UH)

O *syllabus* da disciplina Portuguese 103<sup>43</sup> apresenta as informações básicas de contato do professor, as horas de escritório e os créditos por semestre. As seções são bem divididas, porém não há descrição dos horários nem dos dias das aulas no início e acreditamos que é possível que a carga horária seja informada durante a inscrição para a disciplina.

#### a) Descrição do curso e objetivo

A disciplina intensiva promove o ensino de vocabulário, expressões e estruturas para o desenvolvimento de habilidades escritas. Serão exploradas a cultura dos países através de textos, vídeos e eventos. Tem como objetivo ajudar a cumprir o requerimento para H/SL<sup>44</sup>. Os resultados de aprendizagem esperados são baseados explicitamente pelo *American Council of the Teaching of Foreign Language* e descreve os tópicos principais que são os de Comunicação e Cultura.

Aliados a esses resultados, temos os objetivos de aprendizagem da instituição que envolvem as quatro habilidades, junto com a comunicação não verbal, trabalho cooperativo, respeito a pessoas, culturas e um foco na cultura havaiana.

#### b) Avaliações

Nas avaliações, as atividades do portfólio digital, provas e as atividades do MyPortugueseLab têm o mesmo peso (20%) e as atividades são detalhadas com os propósitos, a frequência e o que será realizado.

Destaque para a utilização da “*flipped classroom*”, que consiste na entrega de conteúdo online e preparação antes da aula, para a prática e aplicação em sala.

A UH adota a utilização de memes como atividades de avaliação, sendo elas contadas com 10% da nota final. Informações mais detalhadas serão dadas conforme as datas forem se aproximando.

#### c) Políticas de frequência

Com o foco na preparação de aula e no que é esperado dos alunos durante a disciplina, só um tópico informa o número máximo de faltas (quatro vezes) e que a partir de cinco faltas será

---

<sup>43</sup> Essa disciplina é intensiva e abrange os conteúdos das POR 101 e 102. Só sendo oferecida no outono. Informações retiradas de: <https://manoa.hawaii.edu/catalog/category/arts-sciences/lang-ling-lit/llea/port/>

<sup>44</sup> Hawaiian/Second Language (UH Mānoa Graduation Requirement): disciplinas necessárias para a obtenção da graduação em segunda língua.

descontado 1% da nota final. Falta não é justificativa para os alunos não estarem preparados para as aulas seguintes.

d) Políticas da universidade

Na seção “*Important messages*”, há a descrição de algumas políticas que orientam as ações dos alunos, orientando-os a lerem e conhecerem o Código de Conduta adotado na universidade.

Ainda nessa seção, há o programa para auxiliar pessoas portadoras de deficiência, disposições sobre Integridade acadêmica e Comportamento ético, descrevendo o que caracteriza um plágio, e orientando os alunos a procurarem e documentarem propriamente suas pesquisas.

Após a seção “Calendário” há informações sobre o Title IX, apresentando os centros da universidade que estão voltados para a proteção e bem-estar dos alunos, bem como suas descrições e informações de contato.

e) Tópicos em destaque

A UH possui vários materiais, módulos e projeto do portfólio online e *teletandem*, contudo, ela não permite a utilização de aparelhos eletrônicos (com exceção de *ebooks*) em sala de aula, somente sendo permitida em casos estabelecidos pelo professor.

### **3.4.4 Columbia University (CU)**

O *syllabus* de Portuguese 1101 é referente a 2015. Apresenta as informações básicas de contato com o professor, mas não os horários das disciplinas nem o local onde ocorrerão as aulas.

a) Descrição do curso e objetivo

Não é apresentada a descrição do curso, mas são descritos os objetivos que serão alcançados ao final da disciplina bem como o detalhamento de cada habilidade. Além das quatro habilidades básicas, tem a adição de “Interagir e mediar”, voltadas para compreensão e transmissão de informações.

b) Avaliações

Há a apresentação geral das atividades, a pontuação equivalente de cada uma e sua descrição geral. Nesse *syllabus*, os exames parcial e final possuem as maiores pontuações, com aplicações de quizzes frequentes e as datas em que irão ocorrer essas avaliações.

c) Políticas de frequência

A obrigação de participar das aulas é destacada logo no início da seção “*General Information*”, dispondo que são permitidas até quatro faltas e apontando casos em que elas podem ser abonadas. Os atrasos são considerados “rudes e perturbadores” e cinco atrasos correspondem a perda de cinco pontos de participação na sala. Como essa categoria não existe explícita na tabela de notas, supomos que esteja relacionado com “Frequência”.

d) Políticas da universidade

Essa é a primeira seção do *syllabus*, logo após as informações do professor. Destaca que o Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos apoia a política da Columbia University contra desonestidade acadêmica, o apresentando link do Código de Integridade Acadêmica. Não há outras políticas da universidade descritas no *syllabus*.

e) Tópicos em destaque

Destaca ao longo do *syllabus* que há a possibilidade de haver adaptações e mudanças tanto do livro como do calendário ao longo do semestre, reconhecendo que nem todos os materiais didáticos estão isentos de alterações e correções.

### 3.4.5 UC Davis.

O *syllabus* de português básico da UC Davis contém as informações básicas do professor, a duração da disciplina e as informações sobre as horas de escritório em que o professor estará disponível. As aulas acontecem de segunda a sexta e tem 50 minutos de duração.

b) Descrição do curso e objetivo

Curso introdutório de gramática portuguesa e desenvolvimento das habilidades de linguagens. Possui ênfase na comunicação e apresenta algumas atividades que serão desenvolvidas durante as aulas, como narrar a rotina diária e expressar opiniões.

Esta é uma disciplina com formato orgânico, em que as informações do *syllabus* podem ser modificadas ao longo do semestre de acordo com os pedidos/necessidades dos alunos.

c) Avaliações

Nessa seção, há apenas a descrição das atividades e as porcentagens das notas, sendo as atividades do *MyPortugueseLab* e os exames parciais as atividades com maiores porcentagens (20%).

Os projetos das unidades são atividades que correspondem a 18% da nota final, sendo descritas as ações, com a criação de *podcast*, perfil em rede social, panfletos e descrição dos personagens de um livro infantil de Cabo Verde.

As horas de frequência de escritório são contabilizadas com 2% da nota final e há a possibilidade de ganhar pontos extras ao participar dos clubes de conversação.

#### d) Políticas de frequência

Há um possível erro de digitação na seção que aborda esse assunto, informando que alunos com “10 ou mais notas podem ser reprovados”. Acreditamos que ao invés de notas, possivelmente estava falando de faltas, pois em seguida, a informação “desculpas médicas com notas do médico não serão contadas como falta”.

#### d) Políticas da universidade

Ao final do *syllabus*, há a descrição sobre plágio na comunidade acadêmica e as expectativas da universidade para as atitudes dos alunos. Em seguida, são apresentados todos os telefones de serviços da universidade para prevenção de suicídio, programa de prevenção de violência, aconselhamento, entre outros.

#### e) Tópicos em destaque

O *syllabus* possui um *meme* na primeira página, destacando que essa disciplina possui um caráter mais descontraído. Essa afirmação é reforçada nas “Orientações do Curso”, em que na primeira orientação, em negrito, está escrito que as aulas nunca serão mais importantes que o bem-estar do aluno. As aulas podem ter bastante conteúdo, mas haverá momentos de descontração e o professor é a pessoa responsável para orientar e fortalecer os alunos durante o semestre.

A maioria dos *syllabi* analisados possui seções similares, mas pudemos observar a variedade de constituições de *syllabus*, as informações trazidas em cada um deles e como a figura do professor às vezes se apresenta oculta ou bastante presente. Alguns *syllabi* não trouxeram muitas informações referentes aos pontos que destacamos, porém, considerando sua relevância, decidimos manter essa seleção de seções.

Finalizado o detalhamento da coleta de dados, passamos para o próximo tópico que descreve como fizemos a análise dos nossos dados.



### 3.5 Análise dos dados

Ao termos contato com nosso corpus, seguimos primeiramente a orientação de Flick (2009): ao olhar para documentos, devemos observá-los como tópico de pesquisa, identificar suas características e em que condições específicas eles foram produzidos. Essa identificação permitiu que pudéssemos ter uma compreensão maior do corpus, tirando as comparações que anteriormente havíamos feito e aprofundando mais as perguntas a serem desenvolvidas e os objetivos que procuramos alcançar com essa pesquisa. Com isso, apresentamos os procedimentos que utilizamos para alcançá-los.

Nossa pesquisa está alçada no pressuposto metodológico da Análise do Discurso Crítica (ADC). Essa teoria nos dá a base para a análise dos *syllabi* escolhidos e nos auxilia a compreender nosso objeto de estudo através das categorias analíticas elencadas. Para complementar as análises, utilizamos as teorias a respeito da constituição dos *syllabi*.

Inicialmente fizemos a análise geral dos *syllabi*<sup>45</sup>. Identificamos as características específicas do documento, as condições em que foram desenvolvidos e quais as especificações para essa constituição, baseando-nos nos conceitos de Fairclough (2003), que considera que os gêneros são:

“Os aspectos especificamente discursivos de modos de agir e interagir no curso de eventos sociais: nós podemos dizer que (inter)ação nunca é somente discurso, mas ela é frequentemente discurso. Então, quando nós analisamos um texto ou interação em termos de gênero, nós estamos questionando como ele está presente em e contribui para ação e interação social em eventos sociais”. (Fairclough, 2003, p. 65)

É através do gênero que teremos uma visão sobre as interações e ações sociais desenvolvidas em torno desse gênero. Iremos analisar um ponto específico relacionado com o gênero como sugerido por Fairclough (2003, 70). Além dessa análise, iremos complementar com as informações das seções apresentadas do gênero *syllabus* apontadas por Gannon (2018) e Altman (1992) para compreender como os *syllabi* organizam o evento social que é a aula de PLE em uma universidade estadunidense. Com isso, concluímos o primeiro dos nossos objetivos: a análise da constituição do *syllabus* de PLE.

Na segunda parte, identificamos e diferenciamos os tipos de *syllabus* utilizados em cada universidade, baseados na apresentação dos conteúdos e metodologias utilizadas, e analisamos a relação entre os objetivos propostos para as disciplinas e como eles são representados nas avaliações para compreender a relação entre eles. Assim atingimos nosso segundo objetivo, que é

---

<sup>45</sup> Compreendendo suas particularidades e analisando quais os componentes se mantêm e que caracterizam o documento.

identificar os tipos de *syllabi* e metodologias utilizadas, bem como nosso terceiro objetivo, que é analisar a relação entre os objetivos propostos e as avaliações.

Terminada a apresentação da metodologia, iremos partir para a análise.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Sobre a análise de gêneros textuais, Fairclough (2003, p. 70) sugere três formas de análise: Atividade, Relações Sociais e Comunicação Tecnológica. Contudo, os dois últimos não serão utilizados em nossa análise. Focaremos na atividade pois essa categoria analítica pode nos auxiliar a compreender como o gênero *syllabus* é constituído e quais propósitos ele apresenta, pontos considerados essenciais para nossa pesquisa. Conhecendo sua constituição, podemos compreender como esse gênero contribui para a ação social e interação em eventos sociais.

### 4.1 Atividade

No que diz respeito à atividade, a pergunta que guia esta análise é: “O que as pessoas estão fazendo linguisticamente?” Para responder esta pergunta, Fairclough (2003) destaca dois pontos: os Propósitos Comunicativos e a Estrutura Genérica. Na nossa análise, primeiramente iremos destacar a estrutura e em seguida apresentar os propósitos.

Inicialmente, o autor propõe que a análise de gênero deve se preocupar com a disposição dos elementos do texto e que isso corresponde à sua estrutura genérica. Retomando o que já havíamos descrito anteriormente na Fundamentação teórica, há a sugestão de elementos e informações que devem estar presentes em um *syllabus*, como nos foi apresentado por Altman (1992). A partir deste momento, chamaremos esses elementos de “seções”, conforme apresentamos disposto no Quadro 2 e descritos em seguida. Nossa intenção é expor, baseados em uma categoria geral, os componentes recorrentes, como estão dispostos, quais as relações presentes neles e os propósitos.

Como base, utilizamos o modelo de sugestão de *syllabus* de Altman (1992) e fundamentado com O’Brien, Mills e Cohen (2008) e Gannon (2018). Entretanto, ao observarmos os nossos *syllabi*, percebemos que seria necessária a alteração de algumas seções e a adição de outras. Como as aulas de PLE não necessitam de laboratórios e nem manusear elementos perigosos, decidimos retirar a categoria de “*Segurança no laboratório/ saúde*”.

Nas alterações que realizamos, decidimos dividir a seção “*Avaliações/atividades perdidas*” ao percebermos que nos *syllabi* do nosso corpus essas informações aparecem em momentos diferentes e não estão relacionadas diretamente. A outra alteração foi a respeito da divisão de “*Descrição do curso/objetivos*” por não estarem em uma mesma seção em alguns *syllabi*.

Em questão de seções que adicionamos, temos “*Resultados de aprendizagem*”. Como componente relevante e presente em três *syllabi*, apresentamos uma seção específica para ela.

Seguindo o critério da relevância, temos as “*Políticas da universidade*”, que não são delimitadas na base original, mas que têm presença marcante em alguns *syllabi*. Dividem-se em: Política antiassédio, Comportamento ameaçador, entre outros. Do mesmo modo, adicionamos a seção serviços disponíveis.

A seção “*Políticas do curso*” aparece dividida, criando tópicos próprios para seus sub itens. Por isso há na tabela “*Frequência e atrasos*”, “*Participação em sala*”, “*Avaliações e atividades perdidas*”, entre outras.

Percebemos que algumas informações não aparecem divididas em seções como sugerido por Altman (1992) e complementado por Gannon (2018), sendo apresentadas nos *syllabi* como “*Informações gerais*” ou “*Regras gerais*”, mas mantivemos a divisão conforme apresentado no texto.

A seguir, apresentamos o quadro com as seções presentes nos seis *syllabi*, dispostas paralelamente para auxiliar na comparação entre eles.

Quadro 2 – Seções presentes nos *syllabi* do corpus

<b>Arizona 305</b>	<b>Arizona 101</b>	<b>Princeton</b>	<b>Hawai'i</b>	<b>Columbia</b>	<b>UC Davis</b>
Informação do curso	Informação do curso	Informação do curso	Informações do professor	Informações do professor	Informações do professor
Informações do professor	Informações do professor	Informações do professor	Informação do curso	Informação do curso	Informação do curso
Descrição do curso	Descrição do curso	Descrição do curso	Descrição do curso	Desonestidade e acadêmica	Descrição do curso
Resultados de aprendizagem	Textos, leituras e materiais	Textos, leituras e materiais	Resultados de aprendizagem	Frequência e atrasos	Notas
Notas	Notas	Objetivos	Objetivos	Políticas do curso	Serviços disponíveis
Avaliações	Frequência e atrasos	Políticas do curso	Textos, leituras e materiais	Textos, leituras e materiais	Políticas do curso
Critério de avaliação de participação	Avaliações	Participação em sala (preparação)	Procedimentos instrucionais	Objetivos	Frequência e atrasos
Serviços disponíveis	Resultados de aprendizagem	Frequência e atrasos	Notas	Resultados de aprendizagem	Textos, leituras e materiais
Frequência e atrasos	Critério de avaliação de participação	Notas	Avaliações	Serviços disponíveis	Serviços disponíveis
Textos, leituras e materiais	Políticas do curso	Avaliações	Participação em sala	Notas	Calendário do curso
Políticas do curso	Serviços disponíveis	Políticas do curso	Políticas do curso	Avaliações	Desonestidade acadêmica
Desonestidade acadêmica	Calendário do curso	Calendário do curso	Frequência e atrasos	Calendário do curso	Serviços disponíveis
Calendário do curso			Serviços disponíveis		
			Desonestidade acadêmica		
			Calendário do curso		

Fonte: Elaborado pela autora (2020) baseado no corpus.

Fairclough (2003) salienta que há um limite até onde podemos falar de estrutura em um sentido estrito de ter “elementos obrigatórios em uma ordem obrigatória”, pois os textos possuem variabilidade e alguns podem até apresentar um certo nível de organização, mas não uma estrutura propriamente dita. Contudo, ao falarmos de *syllabus*, podemos perceber que há um desenvolvimento de uma estrutura com componentes recorrentes (informações do curso, objetivos, materiais, desonestidade acadêmica...) em nossos *syllabi*.

Nesse quadro, ao compararmos os *syllabi*, percebemos que as três primeiras posições trazem informações essenciais sobre o curso, dedicando-se a descrever o nome da disciplina, quem

será o responsável por ministrá-la e onde ocorrerão as aulas. Essas informações, por virem de forma inicial, destacam a importância que é dada a estas informações pelos elaboradores dos *syllabi*, com exceção da Columbia, que dá destaque à política de desonestidade acadêmica.

Outra similaridade encontrada é que todas, com exceção da Universidade de Hawai'i, apresentam o calendário na última posição. Consideramos que esse posicionamento final ocorre de forma estratégica para apresentar uma visão geral aos alunos sobre as datas das atividades que foram descritas ao longo do *syllabus*. Sua importância é inegável, como detalharemos mais sobre o item Calendário do Curso.

Discutiremos a estrutura básica que observamos na nossa análise.

#### a) Informação do curso

Esta seção é voltada para informações referentes a onde serão realizadas as aulas, qual o código da disciplina, e os horários das aulas. Consideramos como uma informação que pode decidir se o aluno pode ou não participar desta disciplina, se é compatível com seus horários, se o aluno pode se deslocar sem atrasos dentro do campus. Como todas são de cursos iniciantes, não temos aqui a descrição dos pré-requisitos referentes às disciplinas anteriores.

Nesta seção é possível ter a informação da carga horária de alguns cursos - apenas Princeton e Hawai'i não apresentam a descrição dessa informação. Nos *syllabi* analisados, a diferença entre posicionamentos da seção geralmente altera a posição com "*Informações do professor*".

#### b) Informações do professor

Esta seção tem como função apresentar as informações principais do professor a frente da disciplina, tais como nome, meios de contato (telefone, e-mail), para que os alunos conheçam e possam entrar em contato com o professor. Com exceção dos *syllabi* do Arizona, todos os demais apresentaram informações de contato de professor, nome completo e horas de escritório. Essas horas são determinadas aos professores para terem um espaço para contactar os alunos fora da sala de aula e são delimitadas para que os alunos possam tirar dúvidas com os professores a respeito de avaliações, notas e esclarecimento de dúvidas.

Nos *syllabi* da UC Davis, a presença dos alunos às horas de escritório é obrigatória.

*Visiting tutoring hours (...) and office hours once a quarter is mandatory. [UCD]<sup>46</sup>*

(Frequentar as horas de monitoria (...) e horas de escritório uma vez por semana é obrigatório.)

Nos *syllabi* da Columbia University, do Arizona 305, e de Princeton, a presença é incentivada, mas não delimitando a taxa de frequência. Não há uma menção à obrigação de presença às horas de escritório nos *syllabi* de Hawai'i e Arizona 101.

Baseado na *Output Theory* (Swain, 2005), vimos a importância dos alunos receberem *feedback*, que tanto pode ser feito por meio da prática com outros aprendizes, falantes nativos e até mesmo o professor. Ter um horário extra para receber mais informações sobre desempenho pode auxiliar os alunos a perceberem suas dificuldades.

### c) Textos, leituras e materiais

Esta seção tem como função apresentar os materiais que serão utilizados na disciplina, e nele podem conter informações sobre o livro que será utilizado, livros complementares e outros materiais que possam ser utilizados em sala e que não são disponibilizados pelo curso (Altman, 1992). Essa informação no *syllabus* é importante para os alunos pois, segundo Gannon (2018), o custo dos materiais é um assunto de grande importância para que eles levem em conta os custos de cursar essa disciplina. Para o autor, é importante que se o professor quer que os alunos utilizem algo no curso, isso deve ser discutido, mesmo que brevemente, no *syllabus*.

O posicionamento desta seção é variado: no Arizona 101 e Princeton, aparece como a quarta; na Columbia, Hawai'i e UC Davis, aparece em quinto, sexto e sétimo respectivamente; e no Arizona 305 aparece como décima. Esta seção é considerada por nós como essencial, já que, conforme Altman (1992), em universidades estadunidenses há a utilização de bastante material impresso.

Com exceção de Princeton, que utiliza o *Língua Viva*, um site com atividades voltadas para o ensino de português desenvolvido pela própria universidade, as outras universidades utilizam o livro *Ponto de Encontro*<sup>47</sup>. Este livro possui uma plataforma online desenvolvida para realizar

<sup>46</sup> Para referenciar de quais *syllabi* estamos extraindo as frases, ao final de cada frase em inglês há uma sigla correspondente. **UCD**: UC Davis; **C1101**: Columbia University; **A305**: University of Arizona 305; **A101**: University of Arizona 101; **P101**: Princeton University; **U103**: University of Hawai'i. Optamos por apresentar os trechos originais em itálico e a versão traduzida em fonte regular para diferenciá-las.

<sup>47</sup> *Ponto de Encontro*: Portuguese as a World Language, 2nd edition, escrito por Anna Klobucka, Clemence M. C. Jouet-Pastre, Maria Luci de Biasi Moreira e Amélia P Hutchinson, publicado pela Pearson em 2007 pela primeira vez e com sua segunda edição de 2013. O livro é bilíngue (português-inglês), com foco em estudantes estadunidenses. Apresenta-se como um livro que capacita o aluno a comunicar-se com precisão e fluência através de atividades estimulantes e gramática contextualizada, além de apresentar em seu material as variantes da língua portuguesa europeia e brasileira.

atividades chamada de MyPortugueseLab, na qual o professor cria uma sala de aula online e monitora as atividades dos alunos.

Acreditamos que a escolha pelo *Ponto de Encontro* na maioria das disciplinas é justificada pela proposta do livro, desenvolvido, de acordo com o prefácio, com base nos 5 C's, documento utilizado como base para os objetivos e que auxilia os professores a saberem no que eles devem promover o desenvolvimento dos alunos.

Há no Arizona 101 a descrição de leituras complementares, como dicionários e material a ser utilizado - dois cadernos brancos reservados para atividades escritas (Meu Diário). Não há a exigência desses cadernos no Arizona 305 por não utilizarem mais essa atividade. Os dicionários são sugeridos também pelo Arizona 305, apresentando, além de dicionários, a sugestão de duas gramáticas, uma em inglês e outra em português: *Gramática Brasileña Para Hablantes de Español*<sup>48</sup> e *Modern Portuguese: A reference Grammar*<sup>49</sup>, facilitando para que os alunos saibam onde podem procurar informações mais específicas de gramática, caso seja necessário.

Esta seção, em todos os *syllabi*, tem como propósito explícito informar os alunos sobre qual livro e quais materiais serão utilizados. Como propósito implícito, em Arizona 305 há uma orientação para que os alunos tenham maior contato com a gramática com a apresentação de leitura complementar em duas línguas: espanhol ou inglês. A gramática em espanhol aparece aqui pelo fato de ser um curso para hispanofalantes e isso facilita a compreensão dos alunos sobre o aspecto gramatical. Outro ponto que reforça esse propósito implícito é que por ser um curso que propõe que o aluno “adquiras as habilidades necessárias para uma leitura e escrita efetivas em português”, um conhecimento mais aprofundado da gramática pode ser necessário.

#### d) Descrição do curso

Esta seção tem como função descrever sobre o que o curso trabalhará, incluir informações sobre os métodos de ensino e pode vir ou não junto com os objetivos. Altman (1992) adverte que há uma grande divergência nessa área e pudemos comprovar isso ao analisarmos os *syllabi*. Nos *syllabi* do Arizona, eles vêm integrados com os *Objetivos*, logo após as informações do professor. Com exceção da Columbia, que não apresenta *Descrição*, é a terceira seção de todos os *syllabi*. Nas descrições, é bastante presente o foco nas habilidades de linguagens:

*“Portuguese 101 is designated to introduce you to Portuguese and to develop your language skills.” [A101]*

<sup>48</sup> Orlene Lúcia de Sabóia Carvalho e Marcos Bagno. Parábola, 2015

<sup>49</sup> Mário A Perini. Yale, 2002



(Português 101 é designado para introduzir a você o português e desenvolver suas habilidades de linguagem...)

*“Introduction to the Portuguese language grammar, and development of all language skills in a cultural context with special emphasis on communication.” [A305]*

(Introdução à gramática da língua portuguesa e desenvolvimento de todas habilidades de linguagem em um contexto cultural com ênfase especial na comunicação)

*“Portuguese 101 is the first course in Princeton University’s elementary Portuguese sequence for students with little or no previous knowledge of the language. With its emphasis on the four basic skills.” [P101]*

(Português 101 é o primeiro curso da Universidade Princeton de português básico, designado para estudantes com pouco ou nenhum conhecimento prévio da língua. Com ênfase nas quatro habilidades básicas.)

Podemos perceber que na descrição há a delimitação de um público e a promoção da comunicação. Todos são baseados na Abordagem Comunicativa, já que, segundo Richards (2006), “comunicação é um processo holístico que geralmente invoca o uso de várias habilidades de linguagem e modalidades” e, de fato, os *syllabi* descrevem como integram essas habilidades com a comunicação.

Nos *syllabi* do Arizona, como não há a diferenciação entre descrição e objetivos, a descrição é apresentada brevemente:

*“In this course you will develop your ability to communicate satisfactorily in Portuguese in everyday practical situations, and you will acquire the skills necessary for effective reading and writing in Portuguese.” [A305]*

(Neste curso, você desenvolverá sua habilidade de comunicar-se satisfatoriamente em português em situações práticas do dia a dia e obterá as habilidades necessárias para uma escrita e leitura efetivas em português.)

Mesmo sendo voltada para a escrita e a leitura, Arizona não extingue totalmente a comunicação, somente descreve que ela ocorrerá de forma satisfatória, mas o foco é para as outras duas habilidades.

Conforme podemos observar e descreveremos mais adiante em nossa análise, há uma certa similaridade entre essas seções nos *syllabi* analisados. Isso ocorre pois essa seção é desenvolvida com base nas orientações da *ACTFL: World-Readiness standards for learning languages* e as *ACFTL Proficiency Guidelines*. Essa similaridade nos auxilia a ver que todos os programas são baseados nesses documentos e promovem uma coerência de propósitos a serem ensinados em disciplinas de segunda língua.

Dentre os propósitos explícitos, temos que esta seção tem o propósito informativo pois descreve para quem é voltada a disciplina, quais os focos que serão dados às habilidades de

linguagem e apresenta, mesmo que brevemente, quais atividades serão desenvolvidas. Altman (1992) informa que essa seção pode ser uma repetição do que é descrito no catálogo, então pode ser que em alguns *syllabi* não tenha informações novas, porém seu caráter informativo se mantém.

#### e) Objetivos e resultados de aprendizagem

A função desta seção é apresentar os resultados finais esperados ao final do curso. Podem aparecer como uma seção isolada, como em Princeton, Hawai'i e Columbia, ocupando respectivamente a quinta e a sexta posições, ou como um complemento da descrição do curso, como Arizona. A maioria dos objetivos do nosso corpus está relacionada com as habilidades de linguagem que serão desenvolvidas durante o semestre, mas não se limitam a elas. Os objetivos se diferem para cada universidade e curso. No Arizona 305, a disciplina para hispanofalantes apresenta um foco maior nas habilidades de escrita e leitura:

*(...) you will acquire the skills necessary for effective reading and writing in Portuguese.*  
[A305]

((...) você obterá as habilidades necessárias para uma leitura e escrita efetivas do Português.)

Embora na UC Davis não haja a apresentação direta dos objetivos, a descrição do curso descreve o que os alunos irão aprender:

*Students will learn how to exchange basic greetings, discuss their university studies, explain their family structure and traditions... [UCD]*

(Os estudantes irão aprender como trocar cumprimentos básicos, discutir seus estudos na universidade e explicar sua árvore genealógica e tradições...)

A University of Hawai'i refere-se aos objetivos institucionais da disciplina, que envolvem a comunicação e interação:

*written and oral communication; working cooperatively and collaboratively*

(comunicação oral e escrita. Trabalhar cooperativamente e colaborativamente.)

e o respeito por pessoas e culturas - a cultura havaiana em especial:

*respect for differences in cultural and personal identity; social justice*

(Respeito pelas diferenças culturais e identidades pessoais, justiça social.)

A Columbia University apresenta objetivos gerais e em seguida apresenta objetivos relacionados com habilidades específicas, não se restringindo às quatro habilidades tradicionais (fala, escrita, leitura e escuta):

*Understand and produce very commonly use sentences to satisfy immediate needs.*

(Entender e criar frases comuns para satisfazer necessidades imediatas.)

adicionando o interagir:

*Introduce myself and introduce others. [C1101]*

(Apresentar a mim mesma e outras pessoas.)

*Give and inquire about basic personal information. [C1101]*

(Dar ou indagar sobre informações pessoais básicas.)

e mediar:

*Interpret daily life situations such as introductions, basic interactions inside the classroom, and shopping. [C1101]*

(Interpretar situações cotidianas como apresentações, interações básicas dentro da sala de aula e compras.)

Princeton difere das demais ao incluir objetivos relacionados diretamente com gramática e não apenas em habilidades:

*Acquire basic vocabulary to greet people, describe yourself and others, and exchange information about a range of topics; Participate in simple conversational exchanges in the present tense, ir + infinitive, and simple past tense.*

(Adquirir vocabulário básico para cumprimentar pessoas, descrever a si mesmo e outros e trocar informações sobre variados tópicos; Participar de uma conversa simples no tempo presente, ir + infinitivo e passado simples.)

Todos os objetivos dos *syllabi* do nosso corpus refletem as orientações dadas nos *standards*, especificamente os de Comunicação, objetivando trabalhar com o aluno suas capacidades Interpessoais (ao trabalhar com interação para compartilhar informações), Interpretativa (ao trabalhar a interpretação dos alunos, do que eles ouvem, leem ou veem) e Expositivo, e o de Cultura. Acreditamos que essa delimitação seja pelo caráter iniciante das disciplinas, procurando focar-se na comunicação. Entretanto, isso não significa que os outros *standards* não sejam trabalhados - já vimos ao longo dos *syllabi* outras referências aos demais *standards*, como veremos nas seções seguintes.

Os propósitos explícitos apresentados nos objetivos focam no desenvolvimento das habilidades dos alunos, sendo as habilidades de comunicação ou de escrita e leitura, como a do Arizona 305. Os *syllabi* do Arizona não se estendem em descrições de objetivos, mas focam em resultados de aprendizagem, que discutiremos a seguir. Embora os resultados de aprendizagem não estejam descritos na lista que criamos para iniciar as análises, sua relevância é necessária referente à

abordagem escolhida pela universidade. Apenas duas universidades descrevem seus resultados de aprendizagem: a University of Hawai‘i e o Arizona.

A University of Hawai‘i, logo no início do *syllabus*, exhibe que o conteúdo ensinado no curso está alinhado com a ACTFL<sup>50</sup>. Os resultados de aprendizagem são o reflexo do que os alunos são capazes de fazer. Neste curso específico, os estudantes poderão se desenvolver nas áreas de Comunicação (Interpretativo, Interpessoal e Expositivo) e Cultura.

Nos *syllabi* do Arizona, há diferentes modos de lidar com os resultados. No *syllabus* da 101, além dos resultados, temos as atividades que irão avaliar esses resultados, tais como provas, atividades escritas e seminários:

Quadro 3 – Exemplo de Resultados de aprendizagem do *syllabus* Arizona 101

Students are able to:	Assessment activities
Engage in conversations, provide and obtains information, exchange opinions	Final oral exam in which students perform a spontaneous dialog with a classmate. (...)

Retirado do *syllabus* de Arizona 101

Estudantes serão capazes de:	
Participar de conversas, dar e receber informações e trocar opiniões.	Exame oral final no qual os estudantes realizam um diálogo espontâneo com um colega de sala. (...)

Já a 305 apresenta apenas os resultados em primeira pessoa, referente a quatro *standards: Communication, Cultures, Compare e Communities:*

Compare and contrast the target language and culture with my own.

(Comparar e contrastar a língua-alvo e a cultura estudadas com a minha própria.)

Esses resultados são formas de *feedback* que os alunos podem receber de si mesmos ao compararem o que são capazes de fazer. Essas duas seções, embora diferentes, possuem similaridades ao apresentar orientações sobre o que o aluno será capaz de fazer ao final do curso e o que é objetivo do curso.

#### f) Calendário do curso

Essa seção tem a função de informar as datas em que ocorrerão as aulas, quais os dias das avaliações e feriados da universidade. É relacionada à política de frequência e auxilia os alunos para que se programem ao longo do semestre. Com exceção da UC Davis, ocupa a última posição

<sup>50</sup> ACTFL - American Council on the Teaching of Foreign Languages.

dos *syllabi*. Essa localização possibilita que alunos possam acessá-la facilmente. Como já informado por O'Brien, Mills e Cohen (2008), é um dos critérios para determinar se o aluno poderá cursar a disciplina ou não.

Há variações de estilos em todos os *syllabi*. Alguns apresentam o calendário mensal com as aulas de cada mês, as atividades e os dias; outros com a divisão de aulas, datas de entrega de atividade e descrição das atividades de sala, páginas do livro a serem trabalhadas em sala; e outros fazem a divisão semanal. Este último, o do Arizona 305, apresenta o plano semanal dividido entre *objetivos, meios e tarefas*, sendo característico de um *syllabus Task-Based*.

O calendário da University of Hawai'i, além dos tópicos trabalhados no dia como vocabulário e saudações, define na coluna *Assignment* quais as atividades que deverão ser realizadas com o MyPortugueseLab, postadas no Google Classroom ou *teletandem*, com espaço para que o aluno escreva quais são. Aqui, o calendário tem a função de agenda, para que o aluno preencha conforme o professor for indicando as tarefas. Esse calendário possibilita que o aluno possa sempre voltar aos *syllabi* e se manter consciente sobre o que está sendo trabalhado em sala, de acordo com os dias, e não perca a entrega das atividades.

No *syllabus* da Columbia, há pouco detalhamento do que será trabalhando, focando apenas em descrever as lições que serão trabalhadas em cada dia, as datas do quizzes, quando deverão ser entregues as atividades escritas, provas e feriados. É um calendário mais simples e direto, apresentando somente o essencial.

Princeton divide seu calendário por semanas, cada dia com os tópicos a serem trabalhados e quais as atividades, como vídeos ou memes, que deverão ser postadas no site individual que cada aluno tem que construir durante o semestre. Em dias de *teletandem*, há o aviso para os alunos trazerem seu próprio laptop.

Na UC Davis, as descrições estão voltadas apenas para o que será trabalhado em sala, como apresentação de filmes, as páginas do livro para o dia e datas para a entrega de atividades. Esse *syllabus*, sem muitos detalhes, é justificado pela “natureza orgânica do curso”, já que é descrita a possibilidade de haver alterações ao longo do semestre de acordo com a necessidade dos alunos.

Apesar dos diferentes formatos, os *syllabi* compartilham o mesmo propósito de informar sobre os dias de avaliações, datas importantes e atividades que ocorrerão em sala, possibilitando que os alunos possam se organizar tanto na entrega de atividades (escritas, portfólios,

etc.) como sobre as provas e sobre os dias de atividades com o *teletandem* e a apresentação de filmes.

#### g) Políticas do curso

Nessa seção, os alunos têm acesso às políticas do curso que dizem respeito às entregas de trabalho, uso de celular em sala e as expectativas de ações de alunos para a sala de aula. Nessa seção fica explícito o potencial normativo e orientador do *syllabus* por serem os *syllabi* centrados no estudante, e não há muita delimitação dos papéis representados pelo professor, focando mais nos alunos. Essa é uma seção que não possui um local delimitado, aparecendo de forma dividida: na sexta e na décima posição da Princeton. Aparece no Arizona 101 na décima e na décima primeira posição do Arizona 305 e University of Hawai‘i. No *syllabus* da Princeton, aparece logo após objetivos, e na UC Davis aparece na quarta posição.

Na UC Davis, são incluídas orientações a respeito da atmosfera de sala de aula que espera ser desenvolvida:

*“Our classes are never more important than your well-being. The workload of this course is considerable, and you will be challenged; however, we will have moments to laugh, celebrate, and relax. If you need strength and guidance, talk to the professor.” [UCD]*

(Nossas aulas nunca serão mais importantes que seu bem-estar. A carga de trabalho deste curso é considerável e você será desafiado. Entretanto, haverá momentos para rir, celebrar e relaxar. Se você precisar de suporte e orientação, fale com o professor.)

Nessa passagem, há a explicitação do propósito do curso e das aulas serem um ambiente desafiador, porém apresentando recursos para o desenvolvimento do bem-estar dos alunos que, caso necessitem, receberão auxílio do professor. Essa afirmação é reforçada pela forma como o *syllabus* foi desenvolvido, com a utilização de memes, uma forma diferente de abordagem com o aluno.

Na University of Hawai‘i, está bem delimitado que os alunos devem preparar suas aulas e isso demanda horas de estudo e realização de atividades postadas pelos professores na plataforma Google Classroom, que são de responsabilidade do aluno checar:

*“You should plan to log into our Google Classroom site every other day to check for any new information.” [U103]*

(Você deve se planejar para acessar seu site do *Google Classroom* em dias alternados para conferir se há alguma informação nova.)

A respeito do uso de celulares em sala, há divergências. Na Columbia University há uma posição mais firme para a não utilização em sala:

*“It is unacceptable that students keep their cell phones underneath their books to use while the professor is not looking at them.” [C1101]*

(É inaceitável que estudantes mantenham seus celulares entre seus livros para uso enquanto o professor não olha para eles.)

Na UC Davis não é permitido o uso, a menos que o professor faça o pedido sob risco de haver redução da nota:

*“Your attendance grade will decrease if you dedicate your in-class time to not related activities.” [UCD]*

(Sua nota de presença diminuirá caso você dedique seu tempo em sala para atividades não relacionadas.)

Essa seção tem a função explícita de orientar o aluno sobre o comportamento esperado deles em sala de aula. Em todas, é clara a intenção de que o aluno esteja mais ativo e seja responsável pelo seu aprendizado e por se manter atualizado sobre as atividades desenvolvidas na sala. As demais expectativas do professor para o aluno serão descritas nas próximas seções.

#### h) Frequência e atrasos

Seção de grande relevância nos *syllabi* e que faz parte das políticas do curso, delimitando as situações em que está permitido o abono de faltas, o limite delas está disposto, quais os critérios que determinam o uso de atestados e se atrasos podem ser considerados falta. Apenas nos *syllabi* do Arizona essa seção aparece destacada na nona posição do Arizona 305 e na sexta do Arizona 101, e não como um tópico em “Regras” ou “Orientações de sala”. Colocamos em nossa tabela como uma seção à parte.

Na UC Davis, a questão de faltas é pouco detalhada, apresentando apenas o número de faltas para reprovar a disciplina:

*“Students with ten or more grades will fail the class<sup>51</sup>.”*

(Estudantes com dez ou mais notas irão reprovar.)

Caso os alunos atrasem três vezes, isso conta como falta. Nesse *syllabus*, as presenças não são declaradas como critérios de avaliação e esse número de faltas permitidas é maior do que o visto nos outros *syllabi*.

A Columbia University apresenta um posicionamento rígido a respeito de atrasos

---

<sup>51</sup> Como descrito no tópico 3.4.5, item c, Política de frequência, há um possível erro de digitação. Pelo contexto, consideramos que o documento se refere na verdade a “faltas”.

*Arriving late for class is extremely rude and disruptive. FIVE late arrivals will make you lose the 5 points of participation assigned in this class.” [C1101]*

(Chegar atrasado em sala é extremamente rude e incomoda. CINCO atrasos farão você perder 5 pontos de participação designados para sala.)

E permite no máximo quatro faltas sem justificativas, mas adverte que essa declaração é para que os alunos utilizem com consciência esse limite permitido.

*You should not interpret this policy as entitling you to a given number of free absences from class. You should see it as a hedge against illness and other unforeseen circumstances that may make it impossible for you to attend class. [C1101]*

(Você não deve interpretar esta política como autorização para utilizar como um número de faltas livres. Você deve ver como uma cobertura em caso de doenças ou circunstâncias imprevistas que podem tornar impossível você assistir a aula).

Princeton esclarece logo de início a importância da frequência em sala, inclusive destacando em negrito e justificando a necessidade de presença:

***Daily attendance is mandatory.*** *Since we proceed at a relatively fast pace, every hour counts. (..) As a general rule, no absence will be excused without proper documentation. [P101]*

**(Presença diária é obrigatória.** Considerando que nosso curso tem ritmo intenso, cada hora conta (...). Como regra geral, não serão abonadas faltas sem a presença de uma documentação específica.)

Sobre faltas permitidas, vimos que a maioria descreve um número de faltas máximo permitido sem a necessidade de justificativas e redução de notas. University of Hawai‘i:

*“Students are allowed up to four unexcused absences, after which 1% per absence will be deducted from your final grade.” [UH 103]*

(É permitido aos alunos quatro faltas sem avisos; após isso, 1% por falta será retirado da grade final.)

*“With the exception of days scheduled for test and quizzes, you may miss four (4) classes for any reason, personal, medical etc.” [A305]*

(Com a exceção de dias delimitados para provas e quizzes, você pode faltar quatro (4) aulas por qualquer motivo, seja ele pessoal, médico etc.)

Os *syllabi* do Arizona, ao invés de descreverem apenas punições para alunos que não frequentam as aulas, apresentam argumentos para a presença em sala. Essa abordagem foi sugerida por Gannon (2018) como efetiva e que pode gerar mais resultados:

*“Regular class attendance and active participation are essential for the successful completion of the course.” [A305]*



(Uma presença regular e a participação ativa são essenciais para completar o curso de forma bem-sucedida.)

*“Regular class attendance is essential for successful completion of the course.” [A101]*

(A presença regular é essencial para completar o curso.)

Essa seção tem como propósito informar aos alunos o limite máximo de faltas e atrasos permitidos e como é o posicionamento do professor em relação a eles. No *syllabus* da Columbia, a posição é de nenhuma tolerância de atrasos, considerando como uma atitude “rude e incômoda”; após o limite máximo de cinco faltas (destacado em letra maiúscula), haverá diminuição das notas. Uma postura diferente tem a UC Davis, que não desenvolve muito sobre o assunto. Dentre os *syllabi* que propuseram apresentar argumentos para a presença em sala dos alunos, temos os do Arizona e do Hawai‘i, sendo pela importância da presença dos alunos ou como um critério para notas.

#### i) Participação em sala

Essa seção tem como função destacar a importância da participação em sala dos alunos e possibilitar que eles pratiquem o que aprenderam na língua-alvo. Embora não apareça nos *syllabi* como uma seção propriamente dita, aparecendo mais como um tópico em *Avaliação* ou *Regras do curso*, sua importância é destacada por contar como um critério de avaliação em cinco *syllabi*.

Arizona possui uma seção inteira dedicada a isso, podendo ser avaliada de 0 a 10 pontos adicionados à nota final. Dentre os critérios para receber os pontos máximos, temos:

*“the ‘A’ student: Initiates & maintains interaction with students and instructor from beginning of class; shows leadership in groups activities (...) always questions only in Portuguese...” [A101]*

(O estudante A: Inicia e mantém a interação com os estudantes e o professor desde o começo das aulas, apresenta liderança em atividades de grupo (...) sempre faz perguntas em português...)

Esses critérios bem delimitados auxiliam os alunos a poderem acompanhar seu próprio desempenho e saberem como serão avaliados em sala, destacando que a participação com a língua-alvo é esperada e inclusive bem avaliada. Embora represente no máximo apenas 10% da nota final, dedicar uma seção a esse assunto demonstra que há um propósito de apresentar sua importância para os alunos.

A University of Hawai‘i delimita que a participação em sala é essencial:

*“Class participation is a key. Please let the instructor know of any problems in terms of attending class or meeting deadlines immediately, preferably in advance. Active involvement in the course community is a requirement for passing the course.” [U103]*

(Participação em sala é essencial. Por favor, informe imediatamente o instrutor se você tiver algum problema em termos de frequentar as aulas ou cumprir as datas de entregas, de preferência à distância. O envolvimento ativo na comunidade do curso é uma exigência para passar.)

Além de estar presente, é essencial que o aluno seja participativo e esteja preparado para as interações em sala:

*“You are expected to be prepared and participate in class by asking and answering questions, and actively participating in activities.” [U103]*

(É esperado que você esteja preparado e participe em sala, perguntando e respondendo perguntas e participando ativamente das atividades).

Em Princeton, há a apresentação dos critérios e de justificativas para a presença e participação:

*“Class time is for putting what you have learned at home on your own into practice in order to develop your Portuguese communicational skills”*

(Tempo em sala é para você utilizar o que você aprendeu em casa, por si mesmo, e por em prática a fim de desenvolver suas habilidades comunicacionais de português.)

Os propósitos explícitos dessa seção são os de indicar aos alunos sobre o que é esperado deles em sala de aula com relação à língua. Ao justificar a participação e usá-la como um critério para nota, há um incentivo para que os alunos participem, interajam entre si e possam receber *feedback* tanto dos colegas de sala, ao produzirem *output*, como do professor.

#### j) Avaliações

Seção de grande interesse dos alunos de acordo com Doolittle & Siudzinski (2010), “*Avaliações*” tem a função de descrever as atividades que devem ser realizadas, as provas e como o professor irá avaliar os alunos. Geralmente vem seguidas da seção “*Notas*”, estando na sexta posição no Arizona 305, na sétima no Arizona 101, décima na Princeton, Columbia e Hawai‘i, e quarta na UC Davis.

Nos *syllabi* aparecem de três modos: 1 - uma lista de avaliações junto com as respectivas notas e descrições, 2 - a lista separada das descrições, ou 3 - apenas a lista da avaliação. Pertencem ao primeiro grupo Arizona (101, 305) e Princeton; ao segundo, a University of Hawai‘i e a Columbia University; e ao terceiro, a UC Davis.

Como mencionamos anteriormente, a participação em sala conta como nota e outras avaliações que se repetem entre os *syllabi* são as *midterms* e avaliações finais. Há a variação entre aplicação de quizzes, realização de apresentações orais e a criação de portfólios.

Esses portfólios são criados para que os alunos colem materiais e tópicos que aprenderam ao longo do semestre para que sejam apresentados ao final do curso para o professor e os colegas de sala:

*“The Portfolio digital consists of a collection of 2 portfolio entries, which you compile throughout the semester, related to topics that interest you concerning the cultures of any Portuguese-speaking country.” (UH)*

(O portfólio digital consiste em uma coleção de duas entradas no portfólio, onde você compila durante o semestre, relacionada com os tópicos que interessaram você, referentes às culturas dos países falantes de português.)

*“The Portfolio digital consists of a collection of 5 portfolio entries, which you compile throughout the semester, related to topics that interest you concerning the cultures of any Portuguese-speaking country.” (Arizona 101)*

(O portfólio digital consiste em uma coleção de cinco entradas no portfólio, onde você compila durante o semestre, relacionada com os tópicos que interessaram você, referentes às culturas dos países falantes de português.)

Por fim, relacionado com os tipos de avaliações utilizadas, todas as atividades (dentro e fora de sala, como anotações, interação em *teletandem*, realização das atividades de sala, atrasos, etc.) devem contar como parte da nota final e a nota final é o resultado de um trabalho desenvolvido no semestre. Desta forma, vemos que as avaliações são constantes, mas veremos mais adiante na segunda parte da nossa análise que nem sempre elas e os objetivos do curso estão alinhados.

Nos *syllabi* do Arizona, Columbia e Hawai‘i, há uma maior descrição das avaliações, tendo como propósito explícito descrever aos alunos como serão avaliados e como deverão realizar as atividades. Princeton propõe apresentar as avaliações de forma mais geral, menos detalhada, mas orientando os alunos sobre o que é esperado atingir com cada nota. UC Davis, embora não detalhe sobre o que será avaliado e como ocorrerão as avaliações, delimita as linhas gerais, já que alterações são possíveis de ocorrer, como destacado no início do *syllabus*. Implicitamente, esta seção informa em todos os *syllabi* que caso não cumpram essas atividades e façam as provas, poderão não concluir a disciplina e reprovarem.

#### k) Atividades perdidas

Esta seção tem como função informar aos alunos se a entrega de atividades atrasadas é permitida e caso seja, quais os critérios para serem aceitas. Gannon (2018) defende que essa seção

deve apresentar a política do professor sobre atividades perdidas de forma clara e delimitada para que o professor não passe o semestre analisando caso a caso.

Arizona não aceita trabalhos atrasados de forma alguma, seus alunos devem entregar as atividades em dia:

*“Late compositions and handwritten compositions are not accepted.” (A305)*

(Redações atrasadas e escritas à mão não serão recebidas.)

**LATE WORK WILL NOT BE ACCEPTED. (A101)**

(TRABALHOS ATRASADOS NÃO SERÃO ACEITOS.)

Para a University of Hawai‘i, a entrega de atividades atrasadas resulta em punição:

*“All assignments are due on the date specified. (...) Do NOT submit assignments late. Ten points (one letter grade) will be deducted from late assignments.” [U103]*

(Todas as atividades devem ser entregues na data especificada. (...) NÃO atrase a entrega. Dez pontos (uma nota de letra) serão tirados para atividades atrasadas.)

Contudo, o aluno é orientado a comunicar o professor sobre a possibilidade de atraso e ele avaliará a situação:

*“If your assignment will be late, you must contact the instructor. With timely communication and appropriate documentation, extenuating circumstances may be taken into account.” [U103]*

(Se sua atividade será entregue com atraso, você deve contactar seu professor. Com comunicação em tempo e documentação comprobatória, algumas circunstâncias podem ser levadas em conta.)

Na Columbia, não é aceito o recebimento de atividades atrasadas, somente em circunstâncias específicas; entretanto, essas circunstâncias não estão explícitas no *syllabus*.

*Late assignments will not be accepted, except under very specific circumstances [C1101]*

(Atividades atrasadas não serão aceitas, exceto sob circunstâncias bem específicas)

Não há menção a recebimento de atividades atrasadas na UC Davis e Princeton.

O propósito dessa seção para Arizona é limitar a entrega de atividades atrasadas por parte dos alunos. Para Hawai‘i e Columbia, também mas com a possibilidade de recebimento caso atenda a certas circunstâncias, embora em ambas não sejam descritas quais.

#### 1) Desonestidade acadêmica

Essa seção está presente em todos os *syllabi*, alterando somente seu posicionamento, pois na maioria é reservada às seções finais do *syllabus* e na Columbia aparece como a terceira. Essa diferença de posicionamento da Columbia destaca a importância que é dada pela universidade a ela. Para O’Brien, Mills e Cohen (2008), essa seção faz parte das políticas do campus e tem a

função de conscientizar alunos e professores sobre o que é Desonestidade Acadêmica, quem é o responsável por avaliar isso e como evitar. De forma geral, desonestidade acadêmica se refere à realização de plágio em atividades escritas, utilizar de meios para copiar respostas das provas, entre outros. Considerado como “trapaça”, esse comportamento não é tolerado nem aceito por nenhuma das universidades do nosso corpus.

Considerando o contexto de universidades estadunidenses, a desonestidade acadêmica é um assunto pertinente. Embora não seja novidade, o acesso a novas tecnologias foi considerado como um dos principais culpados pelo aumento de casos de desonestidade. Segundo Thompson (2005), o aumento de sites que publicam pesquisas online proporcionou o aumento de casos de plágio e conseqüentemente a preocupação das universidades com esse assunto. O levantamento feito por Witherspoon, Maldonado e Lacey (2012) descreve que essa questão é bem antiga e um problema de cunho social e institucional.

Independente das causas, os *syllabi* descrevem essa prática como um erro que possivelmente se desenvolveu por falta de conhecimento do que realmente é desonestidade acadêmica, como a UC Davis:

*“Students who are confused about whether a particular act constitutes plagiarism should consult the instructor who gave the assignment and be familiar with the ‘Code of Academic Conduct.’ [UCD].*

(Estudantes que ficam confusos sobre quais atos particulares constituem plágio devem consultar o instrutor que solicitou a atividade e se familiarizar com o “Código de Conduta Acadêmica”.)

No Arizona 305 e 101, são apresentados exemplos de plágio para os alunos e o aconselhamento a procurar mais informações no site da instituição:

*“An example of plagiarism would be to submit a written sample which in part or in whole is not entirely the student's own work without attributing the source.” [A101]*

(Um exemplo de plágio seria submeter uma amostra parcial ou completa que não seja do trabalho do próprio aluno sem atribuir a fonte.)

O propósito desta seção é informar aos alunos sobre o que é considerado “Desonestidade Acadêmica” e evitar que isso ocorra ao longo do semestre. Do mesmo modo, definir a quem é delimitada a responsabilidade de cuidar dessas ocorrências e quais as sanções cabíveis. Embora seja apresentado de forma geralmente breve, há em todas as instituições os links para acesso a essas regras.

#### m) Notas

Esta seção tem como função descrever a pontuação para cada nota. No sistema americano, há a diferenciação de notas de A até F, sendo A a pontuação mais alta e F a mais baixa. Cada nota possui um intervalo de pontuação e pode aparecer com diferenciações do tipo: A+ ou A-. Segundo O'Brien, Mills e Cohen (2008), os estudantes sempre estão preocupados em saber como eles serão avaliados e esta seção pode auxiliá-los a compreender como essa avaliação ocorrerá e como isso pesará para sua nota final.

Seu propósito é informar aos alunos a diferenciação entre as pontuações e quais são as necessárias para poder ter sucesso na disciplina. Como aparece seguida da seção Avaliações, também tem o propósito de completar as informações desta seção.

#### n) Serviços disponíveis

Além das informações referentes ao curso, esta seção informa sobre os serviços oferecidos na universidade para seus alunos. Há informações referentes a telefones úteis, as políticas da universidade e grupos de conversação disponíveis para a prática do idioma.

No site da Universidade do Arizona, temos uma aba voltada exclusivamente para a divulgação de eventos em que é promovida a conversação em português e sites de consultas de pronúncia e dicionários online<sup>52</sup>, além do programa Arizona in Brazil, mencionados em ambos os *syllabi* e com informações sobre ele. Nos *syllabi* das duas disciplinas, há a menção aos grupos de bate-papo e incentivo de participação.

*“Come to the conversation table to practice your oral skills in an informal environment!”*  
[A305]

(Venha para a mesa de conversação praticar suas habilidades orais em um ambiente informal!)

*“We strongly recommend that you participate in all activities of CLIP (Clube da Língua Portuguesa), especially the Bate-papos (informal conversation groups).”* [A101]

(Recomendamos que você participe de todas as atividades do CLIP, especialmente os bate-papos [grupos informais de conversação].)

Estes grupos de conversação possibilitam aos alunos da língua-alvo a comunicação no idioma fora da sala de aula, cumprindo com uma das sugestões do *standard Conexões*.

Continuando a relacionar o que as universidades mencionam nos sites, a Universidade do Hawai'i destaca o *teletandem* e a iniciativa das universidades participantes; ao final de seu

<sup>52</sup> Conferir 4.3.1 na descrição que realizamos do site.

*syllabus*, há a descrição e contato de vários serviços oferecidos pela universidade, que contam com atendimento a alunos LGBT, aconselhamento e serviço de saúde aos estudantes, entre outros. Não há menção a serviços disponíveis no *syllabus* da Princeton. UC Davis apresenta ao final os serviços de prevenção a suicídios, violência doméstica, aconselhamento.

Embora alguns serviços de programas e eventos já sejam mencionados nos sites das universidades, acreditamos que reforçar essas informações no *syllabus* é importante para que os alunos possam relacionar as atividades com seu aprendizado e terem uma vivência fora da sala, informando aos alunos sobre os serviços a que eles têm direito dentro do campus. Da mesma forma, ter acesso aos telefones e à descrição dos serviços disponíveis na universidade permite que os alunos tenham acesso e conhecimento dessas informações.

#### o) Políticas da universidade

Por fim e não menos importante, temos aqui uma seção que apresenta as políticas da universidade. Essa seção ocupa geralmente as posições finais em um *syllabus* e tem a função de apresentar, de forma resumida, as políticas vigentes que regem os alunos, professores e funcionários.

Princeton e Columbia University não apresentam as políticas da universidade no *syllabus*, apenas fazendo referências à desonestidade acadêmica e não referenciando a nenhuma outra. Destacamos que isso não implica que essas universidades não possuam essas políticas, só que não estão explícitas no documento<sup>53</sup>. A UC Davis não descreve suas políticas explicitamente, mas tem um parágrafo apontando o seu comprometimento em promover o aprendizado, um ambiente livre de discriminações ou violências, referenciando o Title IX e apresentando os contatos dos serviços prestados.

O Arizona 101 apresenta em seu *syllabus* as políticas de auxílio a pessoas com necessidades especiais, o link para acessar a política de comportamento ameaçador, e a política de antiassédio. Nos links, temos acesso a um site com várias informações a respeito. O Arizona 305 possui alguns parágrafos descrevendo um pouco sobre as políticas de acessibilidade e acomodação, comportamento ameaçador, antiassédio e discriminação. Os links direcionam para um site com informações sobre o Title IX e demais políticas promovidas pela universidade.

---

<sup>53</sup> Nos sites <https://sexualmisconduct.princeton.edu/> e <https://health.columbia.edu/content/all-services> estão relacionadas as políticas das universidades.

### 4.1.1 Propósitos

O que foi possível ver com esses documentos e a análise de sua Estrutura Genérica é que embora tenham sido desenvolvidas em diferentes períodos e por diferentes universidades, elas compartilham os mesmos propósitos explícitos. Dividimos esses propósitos em dois grandes grupos: o principal propósito, que é o *Informativo*, apresenta informações sobre o curso de uma forma geral, apresentando os critérios de avaliação, divisão de notas utilizadas, datas, procedimentos de ação em caso de plágio e faltas, entre outras. O propósito secundário é o de *Orientação*, com a apresentação de regras de conduta, focado mais no que é esperado dos alunos durante o curso. Embora os *syllabi* que estudamos sejam centrados nos estudantes, há indiretamente a orientação das condutas dos professores. Por exemplo, no *syllabus* da Columbia University temos que:

“If you submit work that has been copied from any published or unpublished source (...) you will face disciplining by the university.”

(Se você apresentar um trabalho que tenha sido copiado de qualquer fonte publicada ou não publicada (...), você irá enfrentar as punições propostas pela universidade.)

UC Davis, com uma proposta de aula mais descontraída e que valoriza a saúde mental de seus alunos, apresenta sua visão de sala, implicitamente apontando o papel do professor:

“Our classes are never more important than your well-being. The workload of this course is considerable, and you will be challenged; however, we will have moments to laugh, celebrate, and relax. If you need strength and guidance, talk to the professor.”

(Nossas aulas nunca são mais importantes que seu bem-estar. A carga de trabalho do curso é considerável e você será desafiado. Contudo, teremos momentos para rir, celebrar e relaxar. Caso precise de apoio e orientação, fale com o professor.)

Os *syllabi* contribuem para a ação social ao delimitar quais ações serão desenvolvidas ao longo dos semestres através de atividades, avaliações e como se espera que os alunos ajam na disciplina. Como os gêneros são “formas de agir e interagir em sociedade”, o *syllabus* determina que a aula não ocorrerá de forma arbitrária, que os papéis de professores e alunos estão delimitados, bem como delimita como essa interação irá ocorrer. Essa constatação confirma a descrição de O’Brien (1997) sobre *syllabus*, que afirma que “[o *syllabus*] é um ponto de interação entre o instrutor e o aluno, clarificando responsabilidades mútuas, ajudando a organizar o tom do curso e descreve as crenças dos professores sobre o propósito educacional do curso”.

Essas formas de agir são bem claras em cada um dos *syllabi* que analisamos. Todas, independente de conterem mais ou menos seções, apresentam seus propósitos. O *syllabus* da Columbia é o que mais possui uma postura incisiva a respeito do que é esperado dos alunos e como



eles devem cumprir as atividades, como vimos sobre as Faltas e atrasos, sobre “Desonestidade Acadêmica” e entrega de atividades. Já na UC Davis, temos um posicionamento menos incisivo, sendo um *syllabus* que incentiva a participação dos alunos inclusive no desenvolvimento do curso, procurando utilizar memes e se aproximando da linguagem da internet, tão utilizada atualmente e consequentemente se aproximando dos alunos. Os *syllabi* do Arizona, Princeton e Hawai‘i não se apresentam tão impositivos/distantes dos alunos ou próximos, mas no meio termo, promovendo uma mobilização dos alunos, elencando responsabilidade no seu aprendizado, mas apresentando uma maior descrição de como essa responsabilidade deve ser cumprida. Não estamos afirmando com isso que não exista esse propósito na UC Davis, somente que ele não está descrito no *syllabus*.

Dentro do *syllabus*, é possível antecipar alguns dos outros tipos de gêneros que serão desenvolvidos de forma direta ou indireta ao longo do semestre. Apresentamos alguns deles: conversas com colegas de sala, conversas com colegas de *teletandem*, apresentação para colegas - esses, concentrados apenas no gênero oral -, a leitura de textos originais promovidos pelos materiais, as postagens do site da disciplina e a criação do portfólio, são alguns exemplos de gêneros textuais que os alunos desenvolverão em sala.

Finalizada a primeira parte da nossa análise, iremos para a segunda parte agora.

Nessa segunda parte, iremos nos concentrar em analisar as relações entre os objetivos da disciplina, as formas de avaliação e as metodologias utilizadas. Nosso foco aqui após analisar as estruturas é ver se objetivos, avaliações e metodologias estão interligados entre si. Analisaremos cada *syllabus* individualmente.

#### 4.1.1.1 Arizona 101

Dentre os *syllabi* enviados pela University of Arizona, iniciamos a análise pelo *syllabus* mais antigo a fim de comparar as diferenças de conteúdo no período de dois anos. O curso de português iniciante (101) de 2017:

*“Portuguese 101 is designed to introduce you to Portuguese and to develop your language skills (...) In this course you will develop your ability to communicate in Portuguese in everyday practical situations”*

(Português 101 é designado para introduzir você ao português e desenvolver suas habilidades de linguagem (...)) Neste curso você irá desenvolver sua habilidade de comunicar-se em português em situações práticas do dia a dia.)

Os objetivos não são delimitados. Em contrapartida, temos os Resultados de Aprendizagem ao lado da descrição das atividades que avaliarão essa aprendizagem. Retomando o

que afirma Gannon (2018), os *syllabi* podem tanto ter Objetivos ou Resultados de aprendizagem. Essa é uma das características de *Task-Based syllabi*.

Na seção “Notas”, temos a divisão de notas com 50% destinado às atividades e 50% às provas e exames. Como contém a explicação de cada atividade, podemos ver que 30% das atividades (Para escrever, Meu diário e Prova final) são exclusivamente escritas e as demais são a integração de atividades escritas e orais. Um exemplo de atividades é o Portfólio:

“Towards the end of the semester, you will share your portfolio with your instructor and classmates through a short presentation”

(No fim do semestre, você irá compartilhar seu portfólio com seu professor e colegas de sala através de uma apresentação curta.)

Esse tipo de atividade, além de dar a oportunidade de explorar a cultura das comunidades falantes da língua, possibilita que os alunos pratiquem suas habilidades linguísticas e estejam engajados em uma situação comunicativa significativa, presente durante o curso. Outro exemplo é a *Para navegar*, onde os alunos devem fazer uma pesquisa sobre um assunto proposto pelo livro e discutir em sala com os colegas. Há nessa última atividade a possibilidade de negociação do significado e de os alunos testarem suas hipóteses, ao mesmo tempo produzindo e interpretando opiniões dos colegas. Não está claro se o professor fará alguma intervenção. Por fim, o exame final mantém essa integração de habilidades ao apresentar que é composto de quatro partes, cada uma avaliando uma habilidade. Com isso, é possível confirmar que a descrição do curso é coerente com as propostas de avaliação, além de ser coerente com a proposta Comunicativa ao integrar as habilidades para a comunicação.

Além do incentivo para uma aula mais participativa, com a descrição dos critérios de participação, vemos que essas ações, embora não diretamente, seguem os *standards Comunicação e Cultura*. Outro *standard* identificado é o Comunidades, ao ser apresentado no *syllabus* a possibilidade de obtenção de crédito extra para alunos que comparecerem ao “bate-papo” ou festival de filmes, atividades que promovem a prática do idioma fora da sala de aula. Essas atividades também estão disponíveis no site da universidade para que alunos possam acompanhar os dias dos eventos.

Sobre o tipo de *curriculum*, consideramos como *Backward design* por apresentar os resultados de aprendizagem e o curso ser desenvolvido a partir deles, com resultados que podem ser avaliados, dando um maior foco ao *output* dos alunos do que ao processo e ao *input*.

Vemos que esse *syllabus* cumpre as propostas apresentadas para a disciplina ao dividir as avaliações e promover oportunidades para a comunicação dos alunos e a utilização das quatro habilidades. No *syllabus* a seguir, podemos comparar se essa proposta é mantida pelo *syllabus* e quais as diferenças.

#### 4.1.1.2 Arizona 305

Apresenta os objetivos em conjunto à descrição do curso.

In this course you will develop your ability to communicate satisfactorily in Portuguese in everyday practical situations, and you will acquire the skills necessary for effective reading and writing in Portuguese.

(Neste curso, você irá desenvolver sua habilidade de se comunicar satisfatoriamente em português em situações práticas do dia a dia e adquirirá habilidades necessárias para a efetiva leitura e escrita em português.)

Vemos que é mantido o foco comunicativo, porém há a mudança de foco na descrição, focando mais na leitura, escrita e na comunicação diária. Possivelmente, por ser um curso para hispanofalantes, tenha-se a necessidade de maior foco na escrita pela semelhança das duas línguas.

Nos resultados de aprendizagem, vemos que está mais clara a influência dos *standards Comparação e Cultura* ao mencionar as comparações entre a língua nativa dos estudantes e a que estão aprendendo através da comparação de culturas e seus produtos:

Compare and contrast the target language and culture with my own

(Comparar e contrastar a língua-alvo com a sua própria.)

Embora não apresente lado a lado os resultados de aprendizagem e as avaliações, apresenta uma ampliação sobre o que é desenvolvido e oferece maior foco com os *standards*. Embora os objetivos não estejam explícitos logo no início, vemos no calendário que eles são detalhados por semanas, permitindo que os alunos acompanhem o seu desenvolvimento semanal, mantendo o foco no *output*, como no *syllabus* anterior.

Ao olharmos a seção Notas, vemos que o modelo anterior de divisão de atividades de testes foi mantido, mas foi alterada a forma de divisão de notas. Atividades como “Para navegar” e “Meu diário” foram retiradas e houve adição de “Tarefas escritas” e acréscimo do *midterm*, deixando o foco das atividades mais para a escrita. Sobre os quizzes, não é possível ver se abordam as quatro habilidades, sendo definido como “uma forma de revisão do conteúdo visto das unidades.” Deste modo, consideramos os quizzes como atividades escritas. Sendo assim, temos no total 80% da nota dedicado às atividades escritas e 20% às atividades orais. Embora participação seja a

divisão de preparação e participação, optamos por definir como uma atividade oral devido aos critérios apresentados para a nota.

De fato, cumpre com o descrito ao falar sobre o foco em atividades de leitura e escrita. Consideramos como um *syllabus Task-Based*, principalmente quando vemos o planejamento semanal, apresentando os objetivos da semana, quais os meios para alcançar esses objetivos e quais tarefas se deve realizar.

Além disso, vemos os princípios da Abordagem comunicativa ao propiciar um ambiente comunicativo através da colaboração e compartilhamento.

It is important to have an environment that is not competitive, but collaborative and friendly, in which students help one another to accomplish the tasks

(É importante ter um meio que não é competitivo, mas colaborativo e amigável, no qual estudantes ajudam uns aos outros a completarem as tarefas.)

Esse desenvolvimento colaborativo permite que sejam desenvolvidas outras oportunidades de interação com os alunos e esse ambiente, como apresentado pelo *syllabus*, propicia um maior aprendizado. Essa afirmação apresenta concordância com a OH, sobre a função metalinguística do *output*, ao participar de atividades colaborativas, pois os alunos discutem como podem representar melhor o significado que eles pretendem. Da mesma forma, a participação em eventos e o desenvolvimento do caderno de vocabulário indicam incentivos para que os alunos participem das atividades e tenham contato com a língua.

#### 4.1.1.3 UC Davis

Em sua descrição, aponta para o desenvolvimento das quatro habilidades integradas com o contexto cultural e ênfase na comunicação. De fato, ao descrever o que os alunos irão aprender, apresenta atividades relacionadas à comunicação, tais como narrar a rotina diária, expressar sentimentos e opiniões, entre outras. Vemos que aqui podemos identificar claramente o *standard Comunicação* ao promover a expressão dos alunos em ações, promovendo a compreensão entre eles ao elaborar discussões sobre seus estudos na universidade. Esse último, também apontando as *Conexões*, ao relacionar o uso da língua com outras disciplinas.

No que diz respeito ao tipo de *curriculum*, o curso é descrito como “Orgânico” pela possibilidade de alterações conforme a necessidade dos alunos, e com isso é possível identificar algumas características do *Central design*. Richards (2013) descreve o *central design* como “o desenvolvimento do *curriculum* inicia-se com a seleção de atividades de ensino e métodos do que com a elaboração ou especificação dos ‘resultados de aprendizagem’”. Destacamos que apesar

desse foco nas atividades, podemos identificar que o *syllabus* segue os *standards* e que isso também é uma característica do *Backward design*, sendo esse *curriculum* baseado nos dois designs. Em avaliações, vemos que há a exposição das atividades a serem desenvolvidas, demonstrando o maior foco no processo do que no *input* e no *output* dos alunos.

Em *Grade Breakdown*, seção que detalha as notas do curso, não há muitos detalhes sobre como essas avaliações são desenvolvidas, os critérios para avaliação, os objetivos, somente os projetos das unidades. Vemos quais projetos serão desenvolvidos e quais os produtos referentes a eles:

*Project 1: The social media profile. Product: the classroom community page.*  
(Projeto 1: O perfil de mídia social. Produto: a página da sala de aula)

Nessa parte, podemos ver que as atividades resultam em produtos que serão avaliados para a obtenção da nota final. Novamente, não são apresentados detalhes sobre como ocorrerá a avaliação, mas é possível identificar alguns parâmetros que referenciam o *standard Comunidades*:

*Project 3: Engaging with the Lusophone Community*  
(Projeto 3: Engajamento com a comunidade lusófona)

Como vimos, utilizar a língua fora da sala de aula possibilita outras oportunidades para que o aluno pratique a língua. Embora não descrito no *syllabus*, vimos que no site da universidade há uma lista de links para acesso ao *Clube de portugueses*, sobre o qual esses alunos estão escrevendo um panfleto. Há a integração com outras comunidades lusófonas no desenvolvimento de um livro para crianças em Cabo Verde com imagens, um roteiro e gravação de áudio. Esse projeto final da disciplina, além de possibilitar que os estudantes desenvolvam as habilidades linguísticas, tem um produto final que será avaliado. Aqui a produção dos alunos possui a integração das quatro habilidades e possibilita que os alunos testem suas hipóteses e recebam *feedback*.

Vemos que embora haja um grande foco na promoção da comunicação dos alunos, como apresentado na descrição do curso, ao olharmos para a grade de atividades, as atividades escritas possuem um peso maior que as atividades orais na nota final. Dentre as atividades que avaliam a produção oral, consideramos Participação (10%), Projeto final (10%), o quarto projeto de unidade que é a gravação de podcast em português e outras línguas (4,5%). Os outros 62% são voltados para atividades escritas, como os papéis de vocabulário (10%), Provas de meio período (20%) e exames finais (10%).

Por fim, no que diz respeito ao tipo de *syllabus*, consideramos esse como um *Task-Based syllabus* por apresentar um resultado mensurável que é o produto dos projetos e trazer o mundo real para a sala de aula ao realizarem atividades que envolvem interações com a comunidade

lusófona, uso de memes e redes sociais para interação, desenvolvendo um caráter mais descontraído para a aula.

Esse *syllabus*, embora não contenha tantas informações para análise, nos apresenta algumas pistas sobre os parâmetros de desenvolvimento do *syllabus* e do *curriculum* da disciplina de português na UC Davis.

#### 4.1.1.4 University of Hawai‘i at Mānoa

O *syllabus* da UH apresenta explicitamente suas referências, reforçando o caráter acadêmico do *syllabus*, e possibilitando que os alunos possam pesquisar mais caso tenham interesse. A primeira referência está nos “*learning outcomes*”, descrito como baseado no ACTFL e descrevendo dois dos *standards: Comunicação e cultura*. A segunda está em “*instructional procedures*”, ao explicitar que o curso segue a metodologia da “*Flipped Classroom*”, descrevendo que os conteúdos serão aprendidos online e as atividades de sala serão para a prática do conteúdo aprendido.

Nos objetivos, além das habilidades básicas (compreensão auditiva, leitura, fala e escrita), são descritas a apresentação de habilidades voltadas para o mundo real, como trabalhar cooperativamente e colaborativamente. Esses objetivos se relacionam com a descrição, onde vemos que o foco do curso é em aprender vocabulário, estruturas e desenvolver as habilidades de fala.

Em *Assessment and requirements*, descreve que a base da *flipped classroom* será mediada pelo *Google Classroom*, onde os alunos devem fazer as atividades e ter acesso ao conteúdo que será praticado em sala. Esse modelo se assemelha muito ao PPP da abordagem *Task-Based*, sendo que nesse formato, a apresentação do conteúdo e das estruturas é feita fora da sala de aula, por meio de vídeos com a explicação do conteúdo e ter a prática com exercícios. Na sala de aula, eles irão produzir baseados no que viram e praticaram nas etapas anteriores. Aqui, como Richards (2002) destaca sobre a abordagem comunicativa, não é que a utilização de algumas metodologias anteriores tenha totalmente desaparecido, mas foi integrada às abordagens comunicativas.

Outro foco dado à habilidade comunicativa é a utilização do *Teletandem*, onde os alunos, além de praticarem o idioma, têm a oportunidade de ter contato com a língua do falante real, promovida pela universidade, seguindo as orientações do *standard Comunidades*.

Embora a disciplina tenha como foco a habilidade oral, conforme exposto na *Descrição* e nos *Objetivos*, ao analisarmos as atividades e as notas vemos que há uma discrepância e foco na habilidade escrita. Ao somarmos as porcentagens das notas de avaliações e atividades orais

(*teletandem*, participação em sala), temos 25% da nota e as atividades e avaliações escritas (provas realizadas no Google Classroom, MyPortugueseLab e portfólio) ficam com 60%. Não contamos com os *assignments* por estes não serem descritos nas atividades, e assim não temos como identificar suas estruturas. Diferentemente do Arizona 101, não é detalhado se há uma apresentação oral dos portfólios, ou se há avaliações orais. Esse peso na nota de atividades/avaliações escritas, em comparação com as atividades/avaliações orais, demonstra o oposto dos objetivos apresentados. Embora certamente haja maior interação nas aulas e utilização da língua, se ela não é avaliada, não há feedback aos alunos de forma explícita, ou seja, apresentado o momento que isso ocorra, demonstra que o foco da disciplina é no conteúdo e na habilidade escrita.

Essa divergência entre o que é cobrado e proposto não possibilita que os alunos recebam o *feedback* direcionado do professor em sua prática oral. Os alunos ainda poderão testar suas hipóteses e perceber quais as suas dificuldades em se expressar na língua-alvo ao conversarem com os colegas em sala e participarem do *teletandem*, mas essa não é a proposta apresentada na disciplina no início do *syllabus*.

#### 4.1.1.5 Princeton University

Curso com ênfase nas quatro habilidades e que propõe uma fundação linguística, cultural e comunicativa para ter sucesso no mundo falante de português. Apresenta objetivos que além de estarem relacionados com as quatro habilidades, trabalham com gramática.

Há a descrição de que as habilidades do *Língua Viva* são para a realização de explicações gramaticais e que o tempo de aula seja dedicado ao uso de atividades de uso da língua. Não é explicitado o conteúdo das atividades do *Língua Viva*, mas deduzimos que essa é a realização baseada na metodologia *Flipped classroom*.

You are expected to prepare in advance the lessons on Língua Viva (...) This is absolutely necessary so that a minimum amount of time can be spent on grammar explanations and classes can focus instead on different activities geared towards the use of the language.

(É esperado que você prepare as aulas com antecedência no Língua Viva. Isto é absolutamente necessário para que o mínimo de tempo seja dedicado a explicações gramaticais e as aulas possam focar em diferentes atividades preparadas para o uso da língua.)

A sala de aula é vista como o local de prática, interação e produção e as atividades de casa destinadas ao estudo de conteúdos e *input*. Novamente, vemos que estas características se assemelham com a abordagem *Task-Based* e o *modelo PPP*.

Em Notas, vemos que há um maior equilíbrio em relação aos tipos de avaliações escritas e orais, sendo 55% da nota para atividades escritas, como provas, tarefa de casa e composições, e 45% para atividades orais, como vídeos, *teletandem* e projeto final. As notas de participação e frequência têm os critérios disponíveis para que os alunos possam saber como são avaliados, os capítulos das aulas definidos e, embora não haja um grande detalhamento, apresenta informações importantes para que os alunos tenham informações sobre o que terá que fazer ao longo do semestre.

Acreditamos que esta divisão mais proporcional de atividades de avaliação possibilita que haja o desenvolvimento igual das habilidades. De acordo com Swain e Lapkin (1995), na produção os alunos testam suas hipóteses e podem refletir sobre seu conhecimento da língua. As avaliações são oportunidades de os alunos receberem *feedback* e já que o foco da disciplina está no desenvolvimento das quatro habilidades, as avaliações mais divididas possibilitam oportunidades de recebimento de *feedback* mais diversificado.

Novamente, embora seja desenvolvido como um *curriculum* com *Backward design*, o material *Língua Viva* apresenta uma grande centralidade das atividades desenvolvidas, aproximando-se do *design forward*. As atividades são desenvolvidas em torno dos conteúdos a serem vistos e aplicados à metodologia escolhida para o curso.

#### 4.1.1.6 Columbia University

O *syllabus* da Columbia apresenta-se diferente dos outros *syllabi* não somente pela sua composição, como vimos na Estrutura Genérica, mas por não utilizar a ferramenta *MyPortugueseLab*. Apresenta os objetivos gerais e os específicos de cada habilidade e o que o aluno será capaz de fazer ao terminar curso. Sendo de 2015, é o *syllabus* mais antigo que temos no nosso corpus.

Esse *syllabus* tem delimitado quais os materiais, conteúdos e atividades a serem desenvolvidos, mas avisa que é possível a alteração ao longo da disciplina, que o foco será na linguagem oral informal e não focada em textos escritos “como trabalhados em livros e gramática”.

Ao analisarmos os objetivos, são bem básicos e focando em ações pontuais como:

Understand and produce very commonly used sentences to satisfy immediate needs.

(Entender e produzir sentenças mais utilizadas para atingir minhas necessidades imediatas.)

Interact in a simple manner with people who speak clearly, slowly and are willing to cooperate.



(Interagir de forma simples com pessoas que falam claramente, devagar e estão dispostas a cooperar.)

Em seguida, apresentando os objetivos referentes a cada habilidade e com maior foco e desenvolvimento para as interações, somos conduzidos a ver que esse *syllabus* é mais focado na interação e comunicação dos alunos. Contudo, ao irmos para as notas, vemos que a proporção de notas não mantém um equilíbrio. As avaliações escritas representam 70% da nota final e as avaliações orais apenas 30%. Vale ressaltar que além das avaliações escritas terem mais peso, os quizzes, cinco realizados ao longo do semestre, são de gramática e vocabulário.

Como as atividades escritas têm mais peso na nota final, demonstra um foco nessa habilidade. No que diz respeito às avaliações, vemos que há maior possibilidade de *feedback* sobre o desempenho oral dos alunos por haver duas avaliações orais e a gravação de pronúncia. Essas duas avaliações, mesmo que não apresentando tanto peso na nota final, possibilitam que o aluno receba *feedback* mais direcionado do professor e perceba se suas hipóteses da língua estão corretas. Esta percepção pode auxiliar os alunos a desenvolverem sua fluência.

Esse *syllabus* que analisamos foi todo desenvolvido baseado nos princípios da abordagem Comunicativa, que utiliza várias habilidades e modalidades que invocam a comunicação. A aprendizagem é promovida e há a percepção de que erros podem ocorrer, mas eles são partes do processo de aprendizagem. A sala de aula é uma comunidade onde a aprendizagem ocorre através da colaboração e compartilhamento.

No que diz respeito a *Output Hypothesis*, nas aulas há essa oportunidade de que os alunos produzam e tenham consciência do que estão produzindo, para que percebam se têm conhecimento suficiente para essa produção, poderem testar suas hipóteses da língua e conseqüentemente receber *feedback* sobre suas produções, de professores, colegas de sala ou parceiros de *teletandem*.

Após a finalização dessa segunda parte da análise, podemos afirmar que todos utilizam como base de abordagem de ensino a Abordagem comunicativa e utilizam como base de design de currículo o Backward design, por utilizarem os *Standards*, resultados de aprendizagem que servem como base para o desenvolvimento de curriculum. Contudo, foi possível notar que há a possibilidade de intercalar tipos de design de curriculum e eles serem perceptíveis no *syllabus*. Dos tipos de *syllabi*, temos que o tipo mais utilizado seja o *Task-Based*, e que esse tipo de *syllabus* não está restrito ao tipo de metodologia de ensino.

Finalizada nossa análise dos *syllabi*, tanto de estrutura como de conteúdo, iremos a seguir para a Conclusão desta pesquisa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos como um *syllabus* é construído, tanto em termos de estrutura quanto de abordagem, temos a oportunidade de compreender como as práticas sociais são desenvolvidas, quais as potencialidades de linguagem e como elas mediam os eventos sociais, que são a aula em si. Com isso, podemos ver quais escolhas foram feitas, quais as possibilidades de ação, que alterações podem ser realizadas e quais caminhos a serem ainda desenvolvidos.

Nos *syllabi*, vimos que a relação entre o que é proposto nos *Objetivos* e na *Descrição do curso* nem sempre corresponde ao que é realmente efetivado. Essa constatação foi feita ao comparamos essas duas seções com a seção *Avaliações/ atividades*. No *syllabus*, apenas a Princeton e Arizona 305 mantiveram a relação entre a proposta e o que é realizado. Na primeira, com a proposta de trabalhar as quatro habilidades e apresentar a divisão de notas de forma igual para as habilidades. A segunda, em sua descrição, apresenta um maior foco na habilidade escrita e vemos que em avaliações o peso maior é para atividades escritas. Os demais *syllabus*, embora apresentem na descrição e nos objetivos um maior foco comunicativo e habilidade oral, apresentaram maior peso para as avaliações escritas.

Não descartamos a possibilidade de que durante as aulas haja um maior foco para que interações dessa forma sejam desenvolvidas - a habilidade comunicativa -, mais isso deveria contar também como nota, não sendo restrita apenas a 10% da nota final, contando como “Participação”. Reiteramos que os *syllabi* são um gênero que delimita as possibilidades de linguagem em um evento social e ao apresentar essa divisão de notas incompatível com o que é proposto, acaba determinando como serão conduzidos os eventos sociais, as aulas. Ao explicitar seus objetivos e relacioná-los com as formas de avaliação, auxiliam o aluno a compreender a ligação entre o que é ensinado e o que é avaliado.

As avaliações são um tipo de *feedback* que possibilita aos alunos compreenderem onde estão tendo dificuldades e onde devem/podem melhorar. Por isso, é incompatível a descrição de um curso comunicativo que desenvolva mais as habilidades de comunicação dos estudantes que dê maior foco e peso às avaliações escritas. Deste modo, sugerimos que os cursos se descrevam como cursos voltados para a habilidade escrita ou façam uma divisão mais igualitária de peso da nota.

Sabemos que cada abordagem vai ter uma tendência à estruturação em concomitância com as metodologias adotadas e que nem sempre será implementada a seção “Resultados de aprendizagem”, mas ao exibir os *Resultados* e ao lado a descrição das atividades que avaliarão esse resultado, como feito no *syllabus* do Arizona 101, isso auxilia o aluno a ver o que está sendo

avaliado e como é trabalhado no curso. Uma alternativa é apresentar os *Objetivos* ao lado de atividades que auxiliam o aluno a alcançar esse objetivo, auxiliando o aluno a poder medir seu próprio desenvolvimento ao longo do semestre.

Acreditamos que as seções *Descrição do curso*, *Objetivo* e *Avaliações/atividades* são essenciais em *syllabi* por terem informações para que o aluno possa entender qual a proposta da disciplina, quais atividades serão desenvolvidas e o que os alunos devem fazer. Para isso, o detalhamento de cada seção é essencial e deve ser feito de forma individualizada, não sendo integrada a outras seções como, por exemplo, ocorre nos *syllabi* do Arizona, ou não aparecendo, como ocorre no *syllabus* da Columbia.

Tendo em consideração que todas as disciplinas utilizam de alguma forma ferramentas que exigem acesso à internet como o *MyPortugueseLab*, *teletandem*, postagens no site, criação de memes, acompanhamento do *Google Classroom* e criação de portfólio, não é mencionado em nenhuma delas a obrigatoriedade de ter um computador e acesso à internet. Consideramos importante essa informação para que o aluno leve isso em conta ao se matricular em uma disciplina. No caso das ações de *teletandem* da University of Hawai'i, que utiliza o *Skype* para a realização das atividades, é descrito que os alunos deverão se dirigir a uma sala diferente.

Em Desonestidade acadêmica, é necessário que haja uma definição do que caracteriza essa prática bem como informar aos alunos sobre as vantagens de entrega antecipada ou da produção própria ao invés de focar apenas em punições. Como sugerido por Gannon (2018), é mais efetivo focar na explicitação dessa questão e como isso pode afetar outras pessoas e a si do que somente focar nas punições, o que pode gerar os resultados esperados.

Dentre as limitações da nossa pesquisa, temos que não foi possível obter uma amostragem muito grande e comparar com outros cursos de português, fossem para hispanofalantes, intensivos, regulares, e analisar quais as características de cada grupo, se há diferenças de *input*, os tipos de avaliações em cada um.

Este estudo é importante para compreender como são elaborados os *syllabi*, quais metodologias trabalham e auxiliam professores que pretendem ou estão iniciando suas atividades em PLE em universidades estadunidenses, para que se tenha conhecimento do que é trabalhado nas aulas, como os professores e alunos se articulam para que o aprendizado seja desenvolvido, principalmente para professores que estão sendo formados em universidades brasileiras para que possam entender como é desenvolvido e quais as propostas desenvolvidas.

Para pesquisas futuras, as possibilidades são: ver se há essa relação entre o que é prescrito pelo *syllabus* e realizado em sala, analisar as relações sociais presentes nos *syllabus* e em sala, e fazer uma análise comparativa entre *syllabus* de PLE voltado para hispanofalantes, as relações de vários *syllabi* em um mesmo *curriculum* a fim de compreender a proposta geral, e como implicam no aprendizado, entre outras possibilidades.

Acreditamos que ao estudarmos mais o *syllabus*, não apenas como um documento, um “mapa” ou um contrato de disciplina, poderemos ver as suas potencialidades de auxílio ao trabalho do professor e como ele pode também auxiliar o aluno a se desenvolver mais ao acompanhar as atividades e ver quais os critérios para obter uma boa nota.

## 6. BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Maneiras de compreender a Linguística Aplicada. Letras, v.2, 1991.

ALTMAN, H. Writing a syllabus. Kansas, EUA: Center for Faculty Evaluation & Development, Kansas State University, 1992.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BATEMAN, Blair. Communication and other C's: A study of what Portuguese instructors want in textbooks. Portuguese Language Journal. 8.2014

BATEMAN, Blair. Planning a Portuguese course, in MILLERET, Margo; RISNER, Mary. A Handbook for Portuguese Instructors in the U.S. EUA: Boavista Press, 2016.

BELL, R. An introduction to applied linguistics. Londres, Reino Unido: Batsford, 1983.

BIAZI, T.M.D.; DIAS, L.C.F. O que é lingüística aplicada, in Anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades. UNICENTRO, Agosto 2007.

BROWN, H. Douglas *et al.* Principles of language learning and teaching. Nova York, EUA: Longman, 2000.

BROWN, R.; GILMAN, A. The Pronouns of Power and Solidarity, in Sebeok, T. A. (ed.), Style in Language. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1960.

CARVALHO, A. Portuguese at the University of Arizona, in Portuguese Language Journal, v. 4, 1-3, *Fall* 2010. Disponível em: [http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Port\\_at\\_U\\_of\\_Arizona.pdf](http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Port_at_U_of_Arizona.pdf)

CELANI, M.A.A. Afinal o que é Linguística Aplicada?, in PASCHOAL, M.S.Z. de; CELANI, M.A.A. Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston, EUA: Heinle & Heinle, 2001.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. Discourse in Later Modernity. 2ª ed. Reino Unido: Edinburgh University Press, 2001.

DAVIES, A and ELDER, C. The handbook of applied linguistics. Reino Unido: Blackwell Publishing, 2004.

DAVIES, A and ELDER, C. Introduction to applied linguistics: From practice to theory: from practice to theory. Reino Unido: Edinburgh University Press, 2007.

DOCKING, R. Competency-Based Curricula. Illinois, EUA: Apple River Press, 1994.

DOOLITTLE, Peter; SIUDZINSKI, Robert. Recommended syllabus components: What do higher education faculty include in their syllabi?, *in Journal of Excellence in College Teaching*, 20(3). 2010.

EBERLY, Mary; NEWTON, Sarah; WIGGINS, Robert. The Syllabus as a Tool for Student-Centered Learning, *in The Journal of General Education*, 50(1). 2001.

FAIRCLOUGH, N. A dialectical-relation approach to critical discourse analysis in social research, *in WODAK, R. e MEYER, M. (eds.). Methods for Critical Discourse Analysis*, 2<sup>nd</sup> ed. Sage Publications Ltd, 2008.

FAIRCLOUGH, N. Analysing discourse: textual analysis for social research. Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. Semiotic Aspects of Social Transformation and learning, *in RODGERS, R. An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education*. Nova York, EUA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GANNON, K. How to create a syllabus: Advice guide, *in Chronicle of Higher Education*, 2018.

GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.

GRABE, W.P. Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline, *in The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. 2<sup>nd</sup> ed. Oxford University Press, 2012.

GREEN, B.; STORTZ, M. The syllabus as passport into a common culture of teaching and learning: Developing and assessing strategies for dealing with diversity, *in Teaching Theology & Religion*, 9(4), 2006.

GONÇALVES, L. O ensino de português como segunda língua nos EUA: desafios antigos e recursos inovadores. In: LUNA, J. F. (Org.) Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012

- HABERMAS, J. Consciência moral e agir comunicativo. Trad. Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- KRAHNKE, K. Approaches to syllabus design for foreign language learning. Nova Jersey, EUA: Prentice Hall Regents, 1987.
- KRASHEN, Stephen. Principles and Practice in Second Language Acquisition. EUA: University of Southern California, 1984.
- KRASHEN, Stephen. The Input Hypothesis: Issues and Implications. London. Longman, 1985.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia do trabalho científico. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 2000.
- LEE, Yew-Jin (2004). Documents in Action: How to Follow Scientists of Society. Review Essay: Lindsay Prior (2003). Using Documents in Social Research. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 5(1), Art. 15, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0401151>
- LEURQUIN, E. V. L. F. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. Eutomia, v. 1, n. 14, p. 167-186, 2014.
- LOONEY, Dennis; LUSIN, Natalia. Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, *Summer 2016 and Fall 2016*: Preliminary Report. EUA: Modern Language Association, 2016.
- LOONEY, Dennis; LUSIN, Natalia. Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, *Summer 2016 and Fall 2016*: Final Report. EUA: Modern Language Association, 2019.
- LUNA, J. M. F. Por uma historiografia da formação de professores de português como língua estrangeira nos Estados Unidos, in LUNA, J. F. (Org.) Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.
- MILLERET, Margo. Portuguese study in higher education in the United States, in *Hispania* 95(1), 135–150, 2012.



NUNAN, D. Syllabus Design, in CELCE-MURCIA, M. Teaching English as a Second or Foreign Language. Boston, EUA: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

NUNAN, D. Syllabus design. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 1993.

O'BRIEN, Judith Grunert, et al. The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach. 1<sup>st</sup> ed. San Francisco, EUA: 1997.

O'BRIEN, Judith Grunert, et al. The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach. 2<sup>nd</sup> ed. San Francisco, EUA: 2008.

OXFORD ENGLISH DICTIONARY FOR LEARNERS USING ENGLISH TO STUDY OTHER SUBJECTS – NEW EDITION. 6 ed. Oxford Reino Unido: Oxford University Press, 2010.

PARKES, J.; Mary B. HARRIS. The purposes of a syllabus, in *College Teaching* (50.2), 2002.

PERSE, E.L; Ementas de LIBRAS nos Espaços Acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?; 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2011

RAHIMPOUR, M. Current trends on syllabus design in foreign language instruction, in *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 2010.

RIBEIRO, L.N ; Uma análise do movimento de constituição da ementa da disciplina de álgebra linear na licenciatura em matemática; Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

RICHARDS, J.C.; RENANDYA. W. A. (eds). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2002.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, Jack C. Curriculum approaches in language teaching: Forward, central, and backward design. *RELC Journal*, 44.1, 2013.

RICHARDS, Jack C.; SCHMIDT, Richard W. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge, 2013.

ROGERS, R., SCHAENEN, I.; SCHOTT, C.; O'BRIEN, K.; TRIGOS-CARRILO, L.; STARKEY, K.; CHASTEEN, C. Critical discourse analysis in education: a Review of the literature, 2004 to 2012, *in Review of Educational Research* 86, no. 4, Dezembro 2016.

ROGERS, R.; MALANCHARUVIL-BERKES, E.; MOSLEY, M.; HUI, D.; JOSEPH, G. Critical discourse analysis in education: a Review of the literature, *in Review of Educational Research* 75, no. 3, Setembro 2005.

SILVA, M.C; Letramento Acadêmico em Situação de ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional, Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística). Universidade Federal do Ceará. 2020.

SCOTT, J. A Matter of Record-Documentary Sources in Social Research. Cambridge, Reino Unido: Polity, 1990.

SWAIN, M. The Output Hypothesis: Theory and Research, *in HINKEL, E. (ed.) Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume I.* Nova Jersey, EUA: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning, *in Applied Linguistics*, 16, 1995.

SWALES, J. M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 1990.

TESSER, C. C. Brazilian Portuguese Language and Linguistics, *in EAKIN, M C.; ALMEIDA, P.R. (orgs.) Envisioning Brazil – A Guide to Brazilian Studies in the United States.* Madison, EUA: University of Wisconsin Press, 2005.

THOMPSON, M. Hidden in plain sight, *in Chronicle of Higher Education*, 2005.

WITHERSPOON, M.; MALDONADO, N.; LACEY, C.; Undergraduates and Academic honesty, *in International Journal of Business and Social Science*, 3 (1), 2012.

WOLFF, S. "Analysis of Documents and Records", *in FLICK, U.; KARDOFF, E.V.; STEINKE, I. (eds.), A Companion to Qualitative Research.* Londres, Reino Unido: SAGE, 2004

WOODS, A.; LUKE, A.; WEIR, K. Curriculum planning and development: Curriculum and syllabus design, *in Pearson, P.; David, P.; Luke; A. (eds.), Curriculum volume: International encyclopedia of education (3<sup>rd</sup> ed).* Nova York, EUA: Elsevier, 2010.