

Advanced Portuguese: como e o quê ensinar em cursos avançados de PLE no mundo da internet?

(Advanced Portuguese: how and what to teach in PFL advanced classes in the internet world?)

Érica Lima¹

¹Centro de Linguagem e Comunicação – Pontifícia Universidade Católica (PUC–Campinas)

erica.limadepaulo@gmail.com

Abstract: This paper presents some aspects of my experience teaching Advanced Portuguese at Georgetown University, Washington, DC in 2008–09. The goal is to contribute to the reflection on the role of the PFL teacher and student, as well as on the methodology and use of teaching materials that take into account not only the profile and interests of students, but also course objectives and the impact of new technologies on the classroom.

Keywords: Portuguese as foreign language; language teaching; communicative approach.

Resumo: Este trabalho visa a apresentar alguns aspectos observados durante a docência em um curso avançado de português da Universidade de Georgetown, em Washington, DC, em 2008 e 2009, com o objetivo de contribuir para as reflexões sobre o papel do professor e do aluno de PLE (Português Língua Estrangeira), e sobre a metodologia e o uso de materiais didáticos que levem em conta não só o perfil e os interesses dos alunos, mas também os objetivos do curso e o impacto das “novas” tecnologias na sala de aula.

Palavras-chave: Português língua estrangeira; ensino de língua; abordagem comunicativa.

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância...

O português são dois; o outro, mistério.

“Aula de português”, C. Drummond de Andrade

Português? Por quê?

Durante meus oito anos de residência nos Estados Unidos, ouvi essa pergunta muitas vezes, tanto de americanos como de brasileiros. Você vai ensinar português? Quem quer aprender português? Nos últimos anos, o Brasil tem atraído, cada vez mais, a atenção dos

estrangeiros. Deixamos de ser o tão falado e cantado “país do futuro” e passamos a ser o país do momento. Uma das provas disso é a procura por cursos de português no exterior e o número de inscritos na prova de proficiência, conhecida como Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que em 2009 teve um salto de mais de 70% em relação a 2000.¹ Segundo Diniz, mais de 25 países aplicaram o exame em 2009, em cerca de 20 centros no Brasil e 45 no exterior (2010, p. 48). Essa procura também se faz notar nos cursos superiores no exterior que oferecem, a cada ano, um maior número de opções, que vão desde níveis básicos até os mais avançados, inclusive cursos de produção de texto (*Portuguese Expository Writing*), contrariando uma tendência de tempos atrás, quando os alunos geralmente procuravam cursos básicos, com poucos alunos permanecendo até o “adiantado”.²

Vários fatores contribuíram para o crescimento do Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. Podemos citar, como exemplo, a criação de cursos e disciplinas na graduação e pós voltados para a pesquisa na área, além do curso de Licenciatura em Português do Brasil como segunda língua, criado em 1997 na Universidade de Brasília, que nos mostra a importância e a especificidade do ensino de português para estrangeiros. Além disso, houve também a criação da Sociedade Internacional de Português–Língua Estrangeira (SIPLE) em 1992, um ano antes da criação, pelo MEC, do CELPE-Bras e a criação do Dia Nacional da Língua Portuguesa e do Museu da Língua Portuguesa, ambos em 2006. Nota-se que, tanto na esfera acadêmica como na governamental, são tomadas medidas que demonstram a importância que a língua portuguesa, em geral, vem adquirindo a cada dia. De acordo com Zoppi-Fontana, “razões políticas e de mercado se conjugam para delinear uma nova demanda em relação ao ensino da língua portuguesa no mundo” (2009, p. 14).

Nos Estados Unidos, o interesse também tem aumentado e isso pode ser confirmado pelas novas cátedras de português abertas a cada ano. Vê-se a língua portuguesa cada vez mais como “uma língua com ‘valor de Mercado’”, como nos mostra Diniz (2010, p. 117). Logicamente, há mais cursos porque há mais procura e, cabe acrescentar, por pessoas com interesses e necessidades cada vez mais diversos. Ao lado do turismo, que antes ocupava lugar de destaque, temos agora negócios e estudo, além dos tradicionais interesses pessoais, como namorada, esposa, marido ou amigos brasileiros. Acompanhando o perfil dos alunos, o perfil dos cursos também mudou e este trabalho visa a apresentar alguns aspectos dessa mudança observados durante a docência em um curso específico, o *Advanced Portuguese I* da Universidade de Georgetown, em Washington, DC, em 2008 e 2009. Com o objetivo de refletir sobre o papel do professor de PLE, sobre a metodologia e sobre o uso de materiais didáticos que levem em conta o impacto das “novas” tecnologias na sala de aula, vamos tentar fundamentar nossa análise no tripé aqui considerado a base do processo de ensino-aprendizagem: professor/aluno/conteúdo e, com isso, esperamos contribuir para as reflexões sobre como e o quê ensinar em cursos avançados de PLE no mundo da internet.

Optamos por recorrer a uma espécie de processo de pesquisa narrativa (cf. CLANDININ; CONNELLY, 2000; TELLES, 1999), em que minhas experiências prático-

¹ Outros dados que confirmam a busca pelo português podem ser conferidos no artigo “Brasil embala ensino de português” (BATISTA, 2010).

² Um exemplo disso podemos encontrar no artigo de Kunzendorff (1989) sobre o funcionamento de alguns cursos de PLE na cidade de São Paulo na década de oitenta.

-profissionais são o próprio objeto de pesquisa, ou seja, o que apresentamos aqui é o relato de um “olhar sobre si mesmo”. Isso significa que outras pessoas podem compor sentidos diferentemente de mim: refletir, relatar e representar a experiência com outro enfoque, produzindo outras significações. A voz dos demais participantes (os alunos) aparece somente no comentário às avaliações finais de cada curso (não analisadas neste momento), isto é, as experiências aqui narradas são o meu modo de analisar e dar voz às minhas reflexões sobre uma prática pedagógica específica, na tentativa de produzir um conhecimento sobre essa prática.

“Ensinar” uma língua e o papel do professor

O primeiro ano de ensino de PLE na região de Washington foi um pouco conturbado, tanto em termos de planejamento do curso, como de execução. A experiência docente adquirida no Brasil com o ensino de Linguística e Teoria da tradução, o Bacharelado em tradução e o mestrado em Linguística Aplicada de repente pareciam não proporcionar o embasamento de que precisava para embarcar no ensino de línguas, e o doutorado em Teoria da Literatura, com estudos desconstrutivistas e inúmeras leituras derridianas, parecia estar a anos-luz do que era necessário para as aulas de língua portuguesa. Ainda nos primeiros cursos, por falta de experiência e de instrumentalização pedagógica, recorri a diversos livros didáticos, na época uma muleta indispensável para que o curso caminhasse. A única coisa que parecia ter mais sentido do que nunca era a afirmação de Derrida (2001) de que a língua não nos pertence.³ A mesma língua portuguesa que usávamos todos os dias parecia outra, ou era mesmo a língua do outro, quando se tratava de ensiná-la como estrangeira. A cada aula ficava mais claro que a alteridade era um elemento essencial para que compreendêssemos e usássemos nossa língua “materna”.

A instrumentalização pedagógica veio com a reflexão sobre a prática na sala de aula, e quanto mais nos envolvíamos com o planejamento e nos inteirávamos das necessidades dos alunos, melhor era o andamento dos cursos. Os muitos livros didáticos, que nunca consideramos suficientemente bons, foram, aos poucos, sendo deixados de lado, e esse distanciamento acabou por nos mostrar que as aulas “rendiam” muito mais quando o material vinha de fontes atuais e reais, relacionadas a certos interesses e situações de vida dos alunos.⁴ Em 2008, surgiu a oportunidade de trabalhar na Georgetown University em um curso avançado de PLE e, com isso, a possibilidade de colocar em prática em um ambiente universitário o que já fazíamos em cursos sem créditos, oferecidos pelo programa de educação de adultos nas escolas públicas de Arlington, estado da Virgínia.⁵

O fato de o curso na Georgetown ser avançado e enfocar também a produção escrita foi bastante positivo, pois favorecia um trabalho mais aberto, em que os alunos podiam ter mais voz, uma vez que dispunham de melhores condições de avaliar o que tinha sido

³ Derrida (2001) afirma que a língua não constitui uma propriedade natural do indivíduo da qual ele poderia se apossar por completo. A língua não pode ser assimilada totalmente porque não nos pertence, ela sempre se origina do outro e volta para ele, por isso não estamos “em casa” nem com a língua que supostamente é nossa.

⁴ Uma ampla discussão sobre o livro didático de PLE pode ser encontrada em Diniz (2010). Outros exemplos de pesquisa na área de PLE são encontrados em Cunha e Santos (1999) e Almeida Filho e Cunha (2007).

⁵ O *Arlington Adult Education Program*, com mais de 20 áreas de aprimoramento para adultos, oferece, três vezes ao ano, módulos em diversas línguas estrangeiras. Em 2005 conseguimos que fosse implantado o Português do Brasil no programa que funciona até hoje.

estudado e o que precisava de aprofundamento. Em cursos para iniciantes, a interferência do professor nos pareceu ser muito maior; no avançado, os alunos mostravam maior autonomia e as atividades não precisavam de tanto direcionamento. Nos níveis iniciantes, as atividades comunicativas (como diálogos em duplas) eram menos abertas porque os alunos não tinham vocabulário nem conhecimento da estrutura da língua para desenvolverem uma conversação mais efetiva, o mesmo acontecendo com o uso de vídeos, que ficava mais limitado pelo fato de os alunos terem um conhecimento muito restrito do funcionamento da língua. Além disso tudo, parecia haver, entre muitos alunos dos cursos iniciantes, a tendência de considerar o professor como o detentor da verdade, como o Professor Carlos Góis, do Drummond, aquele que “sabe”, que determina o certo e o errado na língua (como se não existissem as variantes, registros, níveis de formalidade), e não como um facilitador da aprendizagem. Nessa mesma linha de pensamento, muitos esperavam que o sentido fosse dado de antemão, e não construído de acordo com o conhecimento de mundo, as condições de produção e o contexto. Nos cursos avançados, aparentemente a aprendizagem da língua era vista como um processo dinâmico de troca e não como tradução de frases desconexas ou memorização de listas de vocabulário.

Em janeiro de 2009, um semestre depois de termos iniciado em Georgetown, participamos de uma conferência sobre o ensino do português a filhos de brasileiros nascidos nos EUA realizada pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho, cujo título foi “Concepções de PLE e Algumas Tarefas Prioritárias no Ensino”. Em sua fala, Almeida Filho afirmou que, para permitir que o aluno circule na nova língua, é preciso que haja uma “desestrangeiridade”, a fim de que o PLE passe a ser uma língua que proporcione ao aluno uma competência comunicativa. Enfocou ainda a necessidade de uma postura inquisitiva e reflexiva do professor que lhe proporcione um aprendizado do que é ser professor e a consideração das várias dimensões de usos de uma língua-alvo ou da variante-alvo que pretende ensinar. Encerrou sua fala afirmando que a competência e a abordagem determinam as materialidades do ensino de cada professor, divididas em planejamento (do curso, de cada aula), materiais (didáticos e culturais), experiência na língua-alvo (aula e extensões, como internet, viagens, tarefas, etc.) e controle do processo (tipos de avaliação). Essa conferência explicitou algo que, inconscientemente, já sabíamos: a formação que temos influencia nossa postura e nossas escolhas no processo de ensino-aprendizagem, o que, no meu caso, significava atestar que, desde o começo, o caminho escolhido foi determinado pelas leituras feitas ao longo dos anos, mesmo que não estivessem relacionadas diretamente a questões de docência.

Observamos, então, que nos faltava, no início da experiência com ensino de língua, uma reflexão voltada para questões didático-pedagógicas, superada com alguma facilidade pelo fato de o viés teórico sobre concepções de língua e de linguagem ter nos levado à busca de leituras e sugestões que associassem o que entendíamos de ensino e aprendizagem à nossa prática como professora. Nesse sentido, a inclusão e participação do aluno no processo fizeram-se indispensáveis para o “ensino” de PLE, já que a abordagem proposta dependia da constante integração com o outro e implicava a percepção de identidades culturais, de respeito e compreensão das diferenças de cada aluno e de seus valores culturais e sociais para a construção de uma competência comunicativa. Percebemos, então, que estávamos agindo de acordo com o proposto por Almeida Filho e Franco, quando afirmam que:

Um professor que ensina língua com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver Competência Comunicativa, deve ter consciência e saber explicar o que está fazendo. Compreender a abordagem que guia sua prática pode ajudá-lo sobremaneira nessa tarefa. A abordagem comunicativa caracteriza-se pelo foco no uso situado da língua-alvo, nunca elegendo o ensino da forma (gramatical) como o mais importante. É preciso criar oportunidades para que o aluno se envolva conscientemente no processo de aprender para que ele mesmo possa construir sua aprendizagem. (2009, p. 17)

Entre as minhas responsabilidades como professora estava decidir os conteúdos, as estratégias e os recursos de aprendizagem. Em primeiro lugar, visando a dinamizar o curso e torná-lo mais eficaz, optamos por fazer uma sondagem dos interesses dos alunos por meio de um questionário no qual informavam, além de suas nacionalidades, a língua materna, a fluência ou não em outras línguas, a área da graduação ou pós-graduação, os interesses culturais e linguísticos (pontos gramaticais que mereciam ser revistos ou ainda não tinham sido abordados, etc.). De posse dessas informações, procuramos preparar um material didático não só condizente com a realidade e a subjetividade dos alunos como sujeitos da aprendizagem, mas que permitisse alcançar os objetivos propostos para o curso. Além de construir um conhecimento da cultura brasileira que auxiliasse na “desestrangeiridade” da língua e desenvolvesse a competência comunicativa, era preciso acrescentar a isso o desenvolvimento da comunicação escrita formal, sobretudo para uso em aulas de graduação em cursos brasileiros, um dos objetivos expostos por cerca de um quarto dos alunos. Era necessário, então, desenvolver estratégias que possibilitassem uma reflexão que abrangesse simultaneamente o domínio de regras de uso da língua, a vivência de novos valores socioculturais e o conhecimento e domínio de recursos de redação em português.

Em relação às competências necessárias para o professor de língua estrangeira, que se aplicam, sem dúvida, ao professor de PLE, Almeida Filho e Franco afirmam que é necessário mais do que modelos e técnicas de planejamento; é preciso a adoção de princípios que enfoquem o processo de ensino e aprendizagem de línguas (cf. 2009). Nesse sentido, são necessárias pelo menos quatro competências:

O saber teórico, isto é, a **competência teórica**, é flagrantemente insuficiente se desvinculada de uma **competência aplicada** que consiste em viver o que se sabe na prática de sala de aula. O profissional de ensino de LE carece ainda de uma **competência linguístico-comunicativa** que o equipa para produzir experiências válidas nessa língua-alvo com seus alunos. Permeando todas as competências que enumeramos há ainda uma **competência-meta** que se constitui na conscientização de professor acerca dos seus papéis profissional, político e de controlador da sua trajetória de crescimento. (ALMEIDA FILHO; CALDAS; BAGHIN, 1998, p. 5)

Na sala de aula essas competências podem ser vistas “em ação” quando se possibilita o uso eficiente da língua pelo aluno em diversas situações e, mais do que isso, quando se consegue fazer com que ele reflita sobre o processo ensino-aprendizagem e passe a pensar a língua, não somente pensar sobre a língua. É proporcionar, na prática, a ligação entre “a linguagem tão fácil de falar e entender” e a linguagem que “sabe lá o que ela quer dizer?”, do poema de Drummond, isto é, dar ao aluno condições para que entenda e incorpore em sua vivência as diferenças entre o uso da língua nas modalidades escrita e falada, padrão e não-padrão, etc..

Os sujeitos da aprendizagem

Jovens críticos, participativos e exigentes, considerados excelentes alunos, (inclusive por estudarem na *Georgetown University*, uma das mais famosas e bem-conceituadas universidades dos Estados Unidos), acostumados com inovações tecnológicas e usuários dos mais variados recursos disponíveis *online*: esse era o perfil dos alunos das três turmas de PLE aqui abordadas. Com *backgrounds* extremamente diferentes e idades de 20 a 60 anos, os alunos vinham de diferentes países, apresentavam os mais diversos interesses e estavam em diferentes etapas da graduação e da pós. Havia alunos do segundo ao último ano de graduação em Relações Internacionais, Economia, Administração, além de cursos equivalentes à licenciatura em Letras e Artes, ao lado de alunos do mestrado e do doutorado também de áreas diversas que escolheram fazer a prova de proficiência em segunda ou terceira língua em português. Vários desses alunos demonstravam uma reflexão sobre a língua estrangeira, no caso o português, especialmente em relação à sua língua materna e, em muitos casos, à segunda língua (inglês), já que muitos deles eram falantes de herança do espanhol. Alguns mostravam interesse em fazer um semestre de faculdade no Brasil e, dos três cursos *Advanced Portuguese I* ministrados pela autora em 2008 e 2009, 25% dos alunos efetivamente estudaram em universidades brasileiras. Esse quadro tão variado nos mostra a diversidade de formação e de necessidades e, conseqüentemente, a dificuldade em preparar um curso que desenvolvesse uma gama tão ampla de competências. Alguns pontos positivos facilitaram o trabalho em sala de aula: o número de alunos por sala, geralmente até 15 alunos; a facilidade de acesso a recursos tecnológicos e materiais de áudio e vídeo e o envolvimento dos alunos.

Um dos desafios na elaboração do curso foi exatamente aprender a trabalhar com esses alunos e tornar a aula suficientemente interessante de forma a evitar *texting* e *tweeting* e incentivar a participação em sala, tudo isso sem deixar de lado as diferenças entre as línguas-maternas (inglês e espanhol, na maior parte das vezes) e o conhecimento prévio do português que alguns tinham e outros não. Outro desafio foi trabalhar com produção de texto. Embora muitos alunos já entrassem no curso com um bom conhecimento da língua, pois já haviam concluído pelo menos o curso intensivo para falantes de espanhol, ou o básico e o intermediário para falantes de outras línguas, eles praticamente não possuíam experiência com produção de texto. Mesmo aqueles que já possuíam uma competência gramatical razoável ainda precisavam desenvolver alguns conhecimentos gramaticais que não foram efetivamente incorporados ao conhecimento que tinham da língua, embora já tivessem sido abordados nos estágios anteriores. Isso, na prática, significava mais estudo de gramática. Assim, um dos trabalhos desenvolvidos foi o de ampliação do leque de leituras dos alunos, com a apresentação de vários textos de apoio e de diferentes materiais para interpretação (filmes, música, documentários, entrevistas, vídeos do *youtube*, etc.) e abordagem gramatical a partir dessas leituras. Em um segundo momento, quando o conteúdo gramatical ainda não parecia “resolvido”, recorria-se a exercícios mais direcionados, o que dava aos alunos a confiança e o conforto de terem efetivamente “aprendido”.

Nas aulas e no trabalho feito em casa, conviviam pelo menos as três “divisões” tradicionalmente estudadas de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada. Muito rapidamente, podemos dizer que a *descritiva* aparecia em praticamente toda situação de comunicação, por exemplo, quando o aluno perguntava: como se diz X, ou: pode-se dizer Y? e a professora explicava as situações em que X ou Y é mais apropriado. A *normativa*

era evidente nas correções dos erros gramaticais das redações e nas apresentações orais em que os alunos usavam *slides* escritos. Finalmente, a *internalizada* aparecia sobretudo em casos de interferência da língua materna ou da segunda língua na aquisição do português (LE). Inúmeras vezes nos deparamos com frases cuja estrutura identificava-se totalmente com a língua inglesa, mas com palavras em português.

Outro aspecto também levado em conta na escolha da metodologia foi a dinâmica dos alunos em sala: interagiam bastante uns com os outros e com o professor, estavam muito acostumados com apresentações orais, davam enorme importância para as notas. Exatamente por esse ser um assunto tão polêmico, todos os critérios e valores das avaliações ficavam disponíveis no *blackboard*⁶ e eram usados vários instrumentos de avaliação como: provas, redações, diários, relatórios de notícias, apresentação oral, participação em sala e trabalho final.

Na correção dos textos produzidos, procurou-se ir muito além da correção gramatical, de forma a possibilitar uma reescrita ampla, embasada na interação entre professor e aluno. O critério de correção é, de certa maneira, padronizado pelo departamento. Geralmente adota-se uma tabela para correções gramaticais, na qual encontramos 21 tópicos, com abreviaturas seguidas da explicação sobre o tipo de correção a ser efetuado. Por exemplo:

TV	Tempo verbal	Exemplo: Aprendi a ler quando <u>tive</u> cinco anos. (deve-se usar o tempo imperfeito: <u>tinha</u>)
ESP	Espanhol!!!	Exemplo: <u>Me gostam</u> as aulas de português. (deve ser: Eu <u>gosto</u> das aulas de português)

Essa tabela foi entregue aos alunos, que deviam fazer as correções individualmente e reescrever a redação acertando não só as questões gramaticais, mas também os comentários feitos pela professora a respeito de outros aspectos como: compreensibilidade, estrutura coesiva do texto, adequação do vocabulário e desenvolvimento do conteúdo.

O processo de ensino-aprendizagem foi extremamente valorizado, ou seja, a participação em todas as atividades de sala de aula e leituras era essencial para um bom desempenho e, por conseguinte, uma boa nota, já que este sempre foi um componente extremamente valorizado e problematizado pelos alunos, que obviamente queriam sempre a nota máxima, o que ia de encontro às políticas da universidade, que rezam pela excelência do ensino e questionam a supervalorização das notas.

Ao final de cada curso, geralmente os alunos respondem a uma avaliação do curso e do professor, que aborda as seguintes questões: Os objetivos do curso foram atendidos? As leituras foram úteis para alcançar os objetivos? As avaliações foram válidas? Quanto foi aprendido no curso? O professor parecia bem preparado para as aulas? As aulas foram estimulantes e desafiadoras? Qual sua avaliação geral do trabalho do professor dentro e fora da sala (atendimento individual)? Essas perguntas objetivas deveriam ser respondidas

⁶ *Blackboard* é um tipo de ambiente virtual de ensino a distância com recursos para recepção e envio de materiais (textos, vídeos, áudio, *slides*, etc.), troca de mensagens e gerenciadores que possibilitam a execução de atividades fora do ambiente da sala de aula. O seu acesso é protegido e limitado aos alunos matriculados na disciplina e a gestão dos conteúdos cabe ao professor. Optamos por manter o termo em inglês porque parece já ter sido adotado em várias universidades que possuem cursos de educação a distância, apesar de ainda ser pequena a sua utilização como recurso complementar para cursos presenciais.

em uma escala de 1 a 5, sendo 5 a melhor avaliação. Há também, no mesmo formulário, três perguntas dissertativas, nas quais se pede um comentário sobre o envolvimento do aluno no curso, sobre suas impressões do curso e do desempenho do professor. Essas avaliações são entregues ao departamento responsável pela avaliação contínua da universidade e ao conselho dos estudantes. O resultado final é publicado no *site* da universidade, com o intuito de ajudar os próximos alunos a escolherem – ou não! – a disciplina em questão. Alguns pontos mais elogiados pelos alunos foram: o fato de o curso ter sido preparado de acordo com as necessidades e interesses do grupo e de a professora ter trabalhado em sala as dificuldades trazidas pelos alunos e os erros gramaticais cometidos nas redações. Também foram considerados positivos o uso de diferentes atividades e gêneros textuais durante todo o curso (principalmente os filmes) e o uso exclusivo de português na sala e nos *e-mails*.

Nos três semestres os alunos conseguiram um nível de desenvolvimento na língua muito maior do que tinham no início, mas ainda necessitavam de mais estudos para serem considerados totalmente avançados (considera-se, aqui, de “nível avançado” as pessoas com domínio de língua que comumente categorizamos como “fluentes”). Eles podiam se comunicar efetivamente, tinham um desenvolvimento bastante favorável em leitura e um amplo vocabulário, mas ainda precisavam de trabalho na escrita. O curso sem dúvida forneceu uma boa fundamentação, além de desenvolver a capacidade de os alunos estudarem de forma independente, ou seja, mesmo que o aluno não fizesse o próximo nível avançado (*Advanced II*), ele teria autonomia para estudar individualmente e melhorar seu desempenho comunicativo.

Como se estabeleceu o conteúdo?

Levando em conta as características dos alunos, fez-se necessário escolher um material compatível com os interesses explicitamente colocados no questionário e que, simultaneamente, abrangesse o conteúdo proposto pelo programa para o nível avançado e, por conseguinte, possibilitasse alcançar os amplos objetivos propostos para o curso. Esses objetivos são: complementar o conhecimento da estrutura básica da língua por meio da prática de conversação, leitura e escrita com base em textos contemporâneos, filmes e músicas, enfatizando os aspectos culturais e o uso cotidiano da língua e propiciar aos alunos condições para ampliarem seus conhecimentos linguísticos com estudos autônomos e leituras extraclasse. Portanto, além do desenvolvimento de aspectos da competência comunicativa para capacitá-los a expressar ideias e opiniões, compreender os mais diferentes gêneros textuais e possibilitar o contato sociocultural, figura também o desenvolvimento da competência escrita, com produção e reescrita de textos curtos de vários tipos.

Como alcançar tais objetivos? É preciso que se abra um leque enorme de conteúdo, incluindo: gramática, vocabulário, notícias de jornal, textos literários, atividades de áudio e vídeo (*podcasts*, *youtube* e filmes). Os filmes e a leitura semanal de contos e crônicas (geralmente do *site* www.releituras.com.br) levavam ao estudo de aspectos gramaticais específicos, isto é, partia-se do texto ou de uma situação comunicativa para o estudo de tópicos gramaticais. A sistematização gramatical também podia partir da necessidade e do interesse demonstrado pelo aluno, o que dava autonomia ao grupo para conduzir o processo de aprendizagem. Por exemplo: em um dos semestres havia uma aluna que acabara de

retornar de Moçambique. Durante todo o curso várias diferenças entre o português do Brasil e o português europeu foram levantadas, com a concordância dos outros alunos, que tomaram parte das questões trazidas pela colega.

Além de textos literários, também foram usados textos de jornais e revistas brasileiros de grande circulação (*O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo, Veja, Época, Bravo*, etc.). A inter-relação literatura-escrita mostrou-se bastante produtiva: além de se interessarem pelos textos lidos previamente para cada aula, a ampla produção e reescrita, com interação entre professor e aluno e professor e grupo (especialmente durante as correções em sala de pontos gramaticais problemáticos para o grupo) fez com que os alunos pudessem verificar o progresso de cada um e reconhecer que estavam “realmente aprendendo português”, como alguns alunos afirmaram na avaliação final. Para que o aluno pudesse interagir adequadamente em língua portuguesa considerando o maior número possível de variantes, foram escolhidos textos e filmes que trouxessem diferentes dialetos e graus de formalidade, procurando expor o aluno ao maior número possível de variações linguísticas.

Muitos recursos usados nas aulas foram provenientes da internet e outros contaram com o apoio tecnológico do *blackboard* da universidade. O fato de os textos usados estarem disponíveis online geralmente suscitava novas discussões na sala de aula, ou discussões não programadas, pois não se tratava da leitura do texto verbal escrito, mas de sua relação com imagens, sons, falas que o cercavam ou intercalavam, e de outros textos, outras “janelas”, outras referências, geralmente também consultadas durante a leitura do texto inicial, indicado pela professora. Também foram usados exercícios de diversos livros didáticos de português para estrangeiro como material de apoio, sobretudo na fixação de pontos gramaticais. Os exercícios ficavam disponíveis no *blackboard* e, após uma semana de prazo para serem feitos, as correções eram disponibilizadas, também no *blackboard*. Cada aluno era responsável por fazer e corrigir os exercícios e trazer para a aula apenas as dúvidas. Essa metodologia mostrou-se bastante produtiva.

Em termos de leitura, o plano de disciplina sugeria que fossem lidos pelo menos dois textos de autores brasileiros por semana, determinados previamente e colocados no *blackboard*. Geralmente eram textos pequenos (cerca de 4 a 8 páginas), como contos, crônicas ou artigos de jornais e revistas. Os alunos deviam escrever cinco diários sobre as leituras e cinco relatórios de notícias ouvidas pela internet. As demais leituras eram avaliadas em provas, assim como o conteúdo gramatical e o vocabulário.

Em relação a exercícios de áudio, além das notícias os alunos eram responsáveis por assistir a quatro filmes durante o semestre e escrever uma redação a respeito de cada, além de participarem de uma discussão sobre cada filme feita em sala. Os filmes também eram disponibilizados no *blackboard*, assim como vídeos e documentários relacionados aos temas das leituras da semana, ou seja, podiam ser vistos em casa ou em qualquer outro lugar com acesso à internet.

Por fim, havia pelo menos uma apresentação oral (podendo chegar até três pequenas apresentações por semestre), na qual eram verificados a pronúncia, os erros gramaticais no roteiro escrito ou *PowerPoint*, a precisão vocabular e o desenvolvimento do tema proposto. O tema era totalmente livre, mas os alunos deviam apresentar a proposta à professora com antecedência. Eles gostaram bastante da experiência, principalmente porque puderam escolher um tema relacionado ao curso que estavam fazendo, adquirindo vocabulário da futura área de atuação.

Na correção das provas, redações, diários e relatórios de notícias, verificava-se não só os pontos gramaticais que precisavam ser trabalhados, mas principalmente a compreensão que os alunos tinham da cultura brasileira. Todo mês era feito um resumo das incorreções mais comuns, que eram então trabalhadas em sala. Tentou-se, em todas as situações e com todos os materiais usados em sala, atender os objetivos do curso e dar efetivamente ao aluno a competência que ele procurava e a representação de um Brasil que pudesse ir além de escândalos, futebol e carnaval. Por isso sempre nos pareceu muito importante, ao selecionar os materiais, ter em mente que estávamos construindo representações da nossa cultura e dos brasileiros, isto é, todas as escolhas ideológicas, que sinalizavam nossa formação discursiva, criavam para os alunos uma representação de Brasil condizente com essa ideologia. Acreditamos que especialmente no ensino de PLE é preciso ter sensibilidade e habilidade para questionar valores cristalizados e, ao mesmo tempo, ser capaz de promover discussões que levem o aluno a refletir sobre os estereótipos do Brasil e possibilitem uma postura mais crítica a respeito do que se ouve e lê sobre o nosso país.⁷

Para continuar a pensar

Não se discute que a formação do professor não só interfere como determina o andamento dos cursos em que trabalha. Considerar o aluno um ser em formação constante, com características, necessidades e interesses distintos é essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e isso aplica-se ao ensino de PLE. Tentar mostrar ao aluno as várias “línguas portuguesas” e os “vários Brasis” nos parece uma maneira ética de ensinar PLE. Nesse sentido, alguns caminhos trilhados nos cursos avançados foram sinalizados como bastante válidos, tanto pelos alunos como pelo professor. Entre as práticas que deram certo podemos citar: o uso do questionário para levantar os interesses dos alunos; a lista e dicas de *sites* “confiáveis”; o uso de diferentes níveis de linguagem e variações regionais vistos em filmes e em textos; as discussões em sala de fatos reais, atuais e relevantes para o grupo (Copa, Olimpíadas, o caso da aluna de vestido curto numa universidade brasileira, a ideia de cotas nas universidades, os estereótipos brasileiro e americano, etc.).

Embora haja um consenso de que a gramática deve estar presente no ensino de línguas, especialmente no caso de cursos avançados que envolvem produção escrita e preparo para exames de qualificação, ainda parece necessário um aprofundamento nas pesquisas voltadas ao ensino gramatical em um contexto que se valha das inúmeras vantagens da tecnologia do mundo virtual. É interessante notar que, com tantos recursos disponíveis, tantas redes sociais voltadas para a aprendizagem de línguas, o aluno ainda sente necessidade de um ensino mais sistemático de gramática e quer dominar a norma culta da língua, talvez exatamente porque pode praticar mais facilmente a norma coloquial com os amigos e nas tais redes sociais. Para a dinâmica da aula, esse é um ponto positivo, pois a participação e a interação não diminuem mesmo quando o conteúdo em questão vem de encontro a uma abordagem comunicativa.

Como dissemos anteriormente, a sistematização gramatical deve partir da necessidade e do interesse demonstrado pelo aluno e, nesse sentido, o professor deve fazer os recortes, inclusive do material encontrado na internet, para que a aprendizagem seja efetiva. Não

⁷ Várias reflexões acerca da importância de um ensino comunicativo como prática intercultural podem ser encontradas na coletânea organizada por Santos e Alvarez (2010).

se discute que a internet possibilita muitas interações autênticas na língua alvo, além de abrir um grande espaço para difusão da cultura brasileira, mas podemos discutir como ela pode ajudar no ensino gramatical eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, Marilda M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, Brasília, v. 10, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistadesempenho.unb.br/images/desempenho/200901-volume10-numero1/02_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf>. Acesso em: 06 set. 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CALDAS, Leila R.; BAGHIN, Débora C. M. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. *Boletim APLIESP*, São Paulo, n. 47, p. 4-22, jun. 1998. Disponível em: <[ww.let.unb.br/.../A%20Formacao%20Auto-sustentada%20do%20Prof%20de%20LE.doc](http://www.let.unb.br/.../A%20Formacao%20Auto-sustentada%20do%20Prof%20de%20LE.doc)>. Acesso em: 06 set. 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M.J.C. *Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007. 127 p.

BATISTA, H. G. Brasil embala ensino de português. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 mai. 2010. Economia, p. 35.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000. 211 p.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: EdUnB, 1999. 122 p.

DERRIDA, Jacques. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001. 116 p.

DINIZ, Leandro R. A. *Mercado de Línguas*. A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010. 158 p.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, Leonor C. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989. p. 19-39.

SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010. 239 p.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, UNICAMP, v. 34, p.79-92, jul.-dez. 1999.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O Português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009. 122 p.