

PLANEJAMENTO DIDÁTICO E PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: A NECESSIDADE DE EQUILÍBRIO ENTRE FOCO NA FORMA, USO DE TAREFAS E O ENSINO BASEADO EM CONTEÚDOS

Marcelo CONCÁRIO¹

RESUMO

Este trabalho configura um relato de pesquisa-ação na área de ensino-aprendizagem de português para adultos, falantes de outros idiomas, em imersão no contexto universitário. Trata-se de um estudo de caso, baseado na oferta de atividades de extensão para intercambiários em diversos programas de graduação num câmpus universitário do interior do estado de São Paulo, Brasil. Dados o estímulo e a necessidade da internacionalização, o número de estudantes estrangeiros cresceu no referido câmpus, mas as oportunidades para que esses intercambiários possam aprimorar formalmente suas competências em português acadêmico são muito limitadas. Dessa forma, um projeto de extensão foi concebido para realizar cursos e oficinas para proporcionar o contato com a língua-alvo a partir de textos dedicados a conteúdos específicos, preferencialmente na área de estudos dos participantes. Os objetivos do presente texto são: descrever o contexto em que o trabalho é desenvolvido, exemplificar materiais e sequências didáticas, e relatar oportunidades e desafios relacionados à necessidade de equilibrar o ensino baseado em conteúdos, o uso de tarefas comunicativas e atividades priorizando o foco na forma. Apesar de se tratar de um estudo de caso, é possível afirmar que há muito a ser feito na área de ensino de português para falantes de outras línguas no contexto universitário brasileiro, e que essa lacuna pode configurar um grande entrave para os planos e as expectativas acerca da internacionalização: há carência de materiais didáticos, de profissionais com formação adequada e de ações concretas pautadas em políticas institucionais amadurecidas

PALAVRAS-CHAVE: português para estrangeiros; adultos; ensino baseado em conteúdos; extensão universitária; internacionalização.

Introdução e fundamentos

O relato apresentado no presente texto refere-se a atividades desenvolvidas em um projeto de extensão vinculado a atividades de pesquisa (Concário, 2011; 2013) sobre

¹ Professor Assistente - UNESP - Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Departamento de Ciências Humanas - Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube 14-01 - 17033-360 - Bauru - SP (BRASIL) – mconcario@faac.unesp.br

o ensino de línguas baseado em conteúdos. Nesse projeto, foram pilotadas e aprimoradas propostas de ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL) entre 2013 e 2015. Nesse sentido, os processos de concepção, uso e revisão foram pautados em procedimentos de pesquisa-ação envolvendo bolsistas, graduandos de Jornalismo, que atuaram como mediadores das aulas de PFOL para intercambiários de diferentes países em uma das três unidades (faculdades/escolas) do câmpus da Unesp de Bauru. A Unesp é uma das três universidades públicas mantidas pelo estado de São Paulo (Brasil), com câmpus em mais de 24 cidades (www.unesp.br).

Este relato provém, portanto, de experiências vivenciadas em um caso específico no qual graduandos tiveram contato com abordagens, estratégias e materiais para mediar a aprendizagem de línguas ora como meus alunos em aulas de inglês no curso de Jornalismo, ora como orientandos no estudo dirigido e na supervisão necessária para cumprir os objetivos das atividades desenvolvidas no projeto de extensão. Na condição de orientandos, esses graduandos receberam bolsas para atuar no projeto e participaram de reuniões periódicas para auxiliar no desenvolvimento de suas atividades: o planejamento e a execução de cursos de curta duração de PFOL; a seleção, adaptação e produção de materiais de ensino; e a observação e o registro dos efeitos dos materiais e das aulas nos intercambiários. As orientações pautaram-se nas experiências vivenciadas pelos bolsistas e nos referenciais teóricos Almeida Filho (1997), Almeida Filho; Cunha (2007), Almeida Filho; Lombello (1997), Basturkmen (2010) e Leffa (2003).

Além das leituras e reflexões acerca do planejamento de cursos de línguas e de fatores relevantes para a seleção, adaptação e produção de materiais de ensino, os seguintes conceitos mais específicos fundamentaram os trabalhos: o ensino de línguas baseado em conteúdos (Brinton; Snow; Wesche, 2003) e baseado em tarefas (Nunan, 2004), e uma forma inovadora de pensar sobre o que caracteriza o usuário de línguas de nível avançado (Byrnes, 2006).

Conforme tive a oportunidade de discorrer mais detalhadamente sobre tais conceitos em outros trabalhos relacionados à temática da minha pesquisa e do projeto de extensão (Concário, 2011; 2013), o ensino de línguas baseado em conteúdos configura uma abordagem que propõe a aproximação do aprendiz à língua-alvo por meio de textos (insumo linguístico) acerca de temas (conteúdos) relevantes para as suas atividades fora da sala de aula de idiomas. Isso pressupõe que os conteúdos específicos justificam a necessidade da língua e da linguagem empregadas na sua “transmissão” de conteúdos “não linguísticos”. Assim, não se pretende ensinar a língua pela língua, mas busca-se

propiciar o contato da com a língua para lidar com outros tipos de conceitos, noções e proposições. Portanto, o ponto de partida são conteúdos específicos, e – segundo essa abordagem - a aprendizagem da língua-alvo deveria se dar de modo acidental, não intencional. Ou seja, o foco na forma (Long, 1991) não é premeditado.

São previstos desafios significativos para o aprendiz nesse cenário. Na medida em que o contato com a língua-alvo é menos sistematizado, é necessária uma tolerância por ambiguidades e pela falta de uma organização progressiva que outras abordagens de ensino tradicionalmente reproduzem. Porém, no caso específico do ensino de um idioma estrangeiro para falantes de outras línguas, particularmente adultos em contextos de educação especializada, é importante levar em conta que esse público é constituído de pessoas com competências e habilidades bem desenvolvidas na língua materna. É nesse sentido que a reflexão sobre o que configura um usuário avançado (Byrnes, 2006) de línguas pode ser caracterizado pelas suas vivências linguísticas de modo geral - que incluem a língua materna e, eventualmente, outros idiomas -, e pelas demandas comunicativas com que tem e terá de lidar na língua-alvo. Nesse sentido, o usuário avançado é visto como alguém que esteja preparado para lidar com eventuais ambiguidades e inseguranças, e que tenha condições de assumir responsabilidades necessárias para superar os desafios envolvidos no contato com conteúdos especializados.

Se, por um lado, é esperado que o usuário avançado esteja preparado para lidar com um processo de aprendizagem menos sistematizado, vale ressaltar que essa forma de concebê-lo não parte da premissa, frequentemente equivocada, de que o aprendiz de língua seria um mero receptor de informações fragmentadas e que lhe devam ser apresentadas numa ordem previsível, disponibilizada num ritmo estabelecido a partir do ponto de vista de quem ensina. Ou seja, é preciso valorizar e estimular as escolhas dos alunos.

Exemplos de materiais

As cinco figuras nesta seção foram extraídas de materiais selecionados, adaptados ou produzidos para uso nas aulas do projeto. Apesar das tentativas de localizar as fontes primárias de textos, imagens e exercícios, isso nem sempre foi possível. Por isso, no presente trabalho, alguns elementos foram substituídos por uma

descrição para facilitar a compreensão das características do material sem desprezar direitos autorais e/ou de imagem.

A figura 1 retrata um texto selecionado de um jornal produzido no câmpus para receber os novos alunos. Os conteúdos – apesar de não serem técnicos – têm grande relevância para novos membros da comunidade universitária local: o estilo de comunicação é natural para estudantes e as informações auxiliam o leitor na localização e escolha de como e onde se alimentar. Além disso, o texto gera oportunidades para explorar e expandir vocabulário sobre alimentos, números, valores, siglas usadas no câmpus e possibilidades de transporte público. Nas aulas, a maior parte dos alunos manifestou interesse pelo vocabulário relacionado alimentos, pelos nomes de bairros da cidade e de linhas de ônibus, e por modos de pedir informações a respeito de locais na cidade e no câmpus.

Figura 1: Texto em abertura de unidade de material de ensino. Tema: alimentação

ESTUDANTES NÃO SABEM COZINHAR
Para evitar acidentes, inexperientes apostam em cardápios prontos que têm (quase) o mesmo gosto da comida da mamãe

Bateu a fome e você não sabe cozinhar. E AGORA?

A dica é não se desesperar. Vá até a seção de congelados da sua casa e se delicie com todas as opções. Lasanha vai ser a base da sua dieta, juntamente com aquele miojão de temperos variados.

Já o clube do fast-food é formado pelo Habib's, Ragazzo e pelo McDonald's, todos nas Nações Unidas. Na mesma avenida fica o Burekas, uma padaria bem bacana.

No shopping, a praça de alimentação tem várias opções, mas que podem ser meio caras. Ali perto também fica o Flipper, que faz lanches ótimos, e o Tempero Manero, uma rede de comida por quilo.

Na UNESP, as opções são o Bar da Cida (pratos feitos por R\$ 6,50, mais ou menos), o Ubaiano (almoço por R\$ 4,50) e o J.A., que é o restaurante da FEB e que é por quilo. A FEB também tem uma cantina com salgados, e a FAAC tem o Giga, que fica pertinho das salas de aula e tem a tia mal-humorada.

E por último, onde comer o famoso lanche da cidade? A lanchonete se chama "Skinão" e fica na Praça Portugal. Pra chegar lá da UNESP, você vai ter que pegar o Falcão-ITE.

(Jornal do Bixo - Jornalismo – 2011)



Habib's: 3227-1671
Mc Donald's: 3227-8577
Flipper: 3234-8577
Fiorella Pizza: 3281-5716

A segunda figura, com um foco bem diferente, retrata um exercício claramente dedicado ao estudo de gramática. Nota-se que não foi priorizada a contextualização, e há (excessivo?) uso de nomenclatura especializada nas instruções.

Figura 2: Exemplo de exercício para prática de forma verbal: subjuntivo

(Reprodução de tirinha de quadrinhos, humorística, feminista, sobre os desejos de uma garota de ter muitos vestidos quando crescer, e de outra que prefere ter muita cultura)

- Reescreva as frases abaixo e substitua as formas verbais do futuro do subjuntivo pelo pretérito imperfeito do subjuntivo, e substitua as formas verbais futuro do presente do indicativo pelo futuro do pretérito do indicativo.

a-) Quando fizer sol, iremos à praia.

b-) Se me deixar em paz, serei grato para o resto da vida.

c-) Quando você sentir saudade, saberá o que é o amor.

d-) Se chegar atrasado, será advertido.

O trecho de material retratado na figura 3 exemplifica o foco em informações sobre o Brasil, com linguagem descritiva formal, recorrente em descrições acadêmicas. Na utilização com os alunos, mesmo entre aqueles com a mesma língua materna, demonstrou grande eficiência para promover interação em português. Nota-se, assim, que os alunos demonstraram interesse em descrever e aprender sobre os países de origem de seus colegas, e reconheceram que a prática com esse tipo de texto contribuía para melhorar as interações com os brasileiros em outras situações, quando tinham que explicar características de seus lugares de origem para colegas de classe, pessoas com quem estavam morando, e outros interessados em visitá-los no futuro. De forma semelhante, tal prática tem potencial para facilitar o conhecimento de outras partes do Brasil.

Figura 3: Texto com atividade para incentivar produção textual de aluno



Os estados que compõem o Centro-Oeste são: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal. A região Norte abriga os seguintes estados: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. O Nordeste abrange Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Piauí, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte e Sergipe. O Sul é composto por Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A região sudeste abriga os estados do Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo.

Fonte: escoladakids.com

Sua vez

O que você conhece da geografia do Brasil? Como é a divisão no seu país? Comente, em português, com a sala.

O exemplo a seguir (Figura 4) uma biografia com foco em realizações profissionais. Apesar de não ter gerado muito envolvimento dos alunos na produção de textos sobre si mesmos ou sobre seus colegas, foi muito bem recebido pelos falantes de espanhol como um “pretexto” para a prática de transformação de verbos na medida em que vários trechos tiveram os verbos convertidos da terceira para a primeira pessoa. Esse tipo de tarefa com foco em estrutura linguística normalmente gerava resposta rápida e concentrada dos alunos.

Figura 4: Exemplo de biografia/apresentação pessoal com foco em atuação profissional

Marcos César Pontes, o primeiro astronauta brasileiro, nasceu no dia 11 de março de 1963 em Bauru, a 300 km da capital, no interior de São Paulo. Marcos é o filho mais novo da família de Virgílio de Pontes, profissional do Instituto Brasileiro do Café, e Zuleika Navarro Pontes, funcionária da Rede Ferroviária Federal.

Foi na infância que a interesse de Marcos pelo céu começou a surgir. Ainda garoto ele ia ao Aeroclube de Bauru para ver a Esquadrilha da Fumaça. "Na época, voando em elegantes NA T/6", relembra. A paixão crescia também com as visitas à Academia da Força Aérea (AFA) onde seu tio, Oswaldo Canova, servia como sargento da equipe de manutenção de aeronaves.

A infância logo confundiu-se com a vida profissional. Marcos começou a trabalhar aos 14 anos, como aprendiz de electricista, pelas manhãs. Já em 1985, Marcos foi transferido para Natal, no Rio Grande do Norte, para fazer um curso de piloto de caça. Foi nessa época que ele conheceu sua mulher, Fátima. A vida a dois mal começara e já veio o primeiro desafio: trocar o norte pelo sul. Em 1986, os dois mudaram-se para Santa Maria, no Rio Grande do Sul, onde o piloto integraria o "Esquadrão Centauro".

Foram três anos até Marcos voltar ao interior de São Paulo. Em 1989, Marcos, Fátima e Fábio, primeiro filho do casal, foram viver em São José dos Campos, nas dependências do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). O curso de engenharia aeronáutica no ITA durou cinco anos. Para a carreira de Marcos, o diploma foi um ganho e tanto. A família também crescera: no início de 1990 nasceu Ana Carolina, segunda filha do piloto.

A dedicação à Força Aérea Brasileira foi recompensada, e Marcos foi indicado pelo Estado Maior para fazer seu mestrado no Naval Postgraduate School, em Monterey, na Califórnia. "Levei para os EUA tudo que eu tinha: esposa, dois filhos, cinco malas e um cachorro", lembra. O piloto concluiu sua tese e recebeu convite da própria instituição para realizar o doutorado. Marcos voltou dos EUA PhD em engenharia.

Em julho de 1998, a Agência Espacial Brasileira (AEB) selecionou Marcos para ser o primeiro astronauta brasileiro. "Imagine como está se sentindo aquele garoto aprendiz de electricista", diz. Foram mais sete anos de treinamentos na Nasa, a agência espacial norte-americana, até a confirmação da primeira missão, que acontece em março deste ano.

(fonte: <http://noticias.terra.com.br/ciencia/brasilnoespaco/interna/0,,O1868339-E16412,00.html>)



Outro exemplo de tarefa/exercício com foco em aspectos estruturais bem específicos é retratado na figura 5. Nesse caso, é relevante destacar que a intenção era enriquecer o estudo de “pares mínimos” de homófonos, a exemplo de “por que” e “porque”, nos quais a pronúncia não é diferente apesar de a escrita e o sentido serem distintos. Tarefas e explicações envolvendo o contraste de pronúncia e escrita no espanhol e português sempre eram muito bem recebidos pelos alunos.

Figura 5: Exercício com “foco nas formas”: contraste em pares mínimos

2. Complete com “há” ou “a”.

- a. ___ dez anos, nasceu minha irmã.
- b. Daqui ___ chácara, são dois quilômetros.
- c. A Guerra de Canudos ocorreu ___ cem anos.
- d. Já que ela continua ___ irritar os espectadores, não ___ mais o que fazer.
- e. Joana viajou ___ mais ou menos dois anos para ___ Europa.

3. Complete os espaços com **senão** ou **se não**.

- a. _____ limpar o quarto não vai jogar vídeo game;
- b. Vamos logo _____ perderemos o horário da aula;
- c. Como estava precisando de dinheiro não teve outra opção _____ emprestar dinheiro no banco;
- d. Já disse, _____ estudar português dificilmente vai passar.

Finalmente, no último exemplo (Figura 6), ilustra-se um material utilizado com a finalidade de promover debate sobre percepções, estranhamentos, sentimentos compartilhados etc. que podem estar relacionados à condição de estrangeiro em um determinado local. O bolsista que selecionou o material argumentou que pretendia discutir a percepção dos alunos acerca da infraestrutura universitária em diferentes cidades/países.

Figura 6: Exemplo de texto jornalístico para incentivar conversa sobre cultura e generalizações

Nove estrangeiros que vivem em SP listam suas impressões sobre a cidade

REGIANE TEIXEIRA, 26/01/2014

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2014/01/1401763-nove-estrangeiros-que-vivem-em-sp-listam-suas-impressoes-sobre-a-cidade.shtml>

Entrar em um banheiro e notar que é preciso usar um cesto de lixo nunca foi problema para quem vive em São Paulo -ou em qualquer outro canto do país. Mas, para quem passou a vida toda evitando essa fadiga, lidar com o cesto é um choque.

“Isso é muito desconcertante e difícil para muitos estrangeiros. É quase tão impactante quanto ir para a Índia e não ter papel higiênico”, diz o economista irlandês Kieran Gartlan, 46, que vive no Brasil desde 1994.

Ele é o criador do site *Gringoes*, uma comunidade virtual em que pessoas de todo o mundo tiram dúvidas e trocam experiências sobre a vida por aqui.

Embalada pelas listas de estrangeiros que circulam na internet, a **sãopaulo** convidou nove pessoas de várias nacionalidades que moram em São Paulo -e um paulistano que vive há sete anos em Portugal- para contarem o que há de estranho ou peculiar nos costumes brasileiros.

Uma última observação sobre os exemplos reproduzidos aqui é que eles ilustram a tentativa de explorar conteúdos relacionados à vida universitária local, ou outros aspectos relacionados à cidade ou ao câmpus – incluindo o foco em pessoas e lugares famosos. De modo geral, deve ser destacado que, conforme as unidades de ensino eram planejadas e produzidas no decorrer dos cursos oferecidos, notou-se uma tendência de os textos ficarem cada vez menores, e o uso de exercícios e tarefas com foco gramatical ganharem espaço.

Discussão

É importante relembrar que o presente trabalho se vincula a um caso bastante particular em que foram planejadas e implementadas ações para promover ensino formal de português para universitários estrangeiros em um câmpus do interior do estado de São Paulo, Brasil. O fato de, nesse câmpus específico, não haver cursos de graduação de Letras, dedicados à formação inicial de professores de línguas, constitui um desafio para iniciativas dessa natureza. Apesar da falta de tradição e “vocaçãõ” do local, contou-se com a participação de graduandos de Jornalismo, na condição de bolsistas em um projeto de extensão, que demonstraram interesse e comprometimento com as ações propostas entre março de 2013 e fevereiro de 2015.

A ideia do projeto de extensão surgiu na tentativa de conciliar minhas atividades pedagógicas – ensino de inglês nos cursos de graduação em Comunicação Social –, a meus interesses de pesquisa – ensino de línguas baseado em conteúdos – e a uma necessidade da comunidade universitária local: apoio para estrangeiros participando de intercâmbios oficiais em nosso câmpus. Assim, buscou-se recrutar alunos brasileiros de graduação com interesse na mediação da aprendizagem de português por alunos falantes de outras línguas. A partir das motivações e dos interesses pessoais, e buscando inspiração nas vivências desses brasileiros nas aulas de língua inglesa da graduação, teve início o planejamento de um curso semestral com duração de 20 a 25 horas de duração, com a principal finalidade de facilitar a integração dos estrangeiros na rotina universitária local.

Nesse contexto, foi natural iniciar o planejamento do curso com base em preceitos da abordagem comunicativa, no ensino-aprendizagem de línguas baseado em

conteúdos e no ensino de línguas baseado em tarefas. Um rol de conteúdos foi elencado *a priori* e, na medida em que os grupos de alunos foram constituídos, houve uma definição mais adequada de temas, tarefas e exercícios para uso nos encontros.

Com a experiência do primeiro bolsista do projeto nas aulas realizadas em 2013, foi constatado que havia – de modo geral – dois grupos de alunos interessados no curso. A absoluta maioria, 16 de 21 estrangeiros, tinha espanhol como língua materna e não vivenciava grandes dificuldades para comunicar-se no dia-a-dia no Brasil. O interesse desse grupo majoritário estava no estudo dos aspectos formais do português, sobretudo nas diferenças em relação ao espanhol.

O outro grupo (dois alemães, um francês e um coreano), apesar do menor número, apresentava um perfil menos homogêneo. Um dos alunos alemães havia estudado português na sua instituição de origem, tinha excelente domínio da língua estrangeira e grande interesse em aprimorar suas habilidades para leitura de textos especializados – em português – na área de Psicologia. A outra aluna alemã também havia estudado português antes de vir ao Brasil, mas não apresentava a mesma competência comunicativa do seu conterrâneo. O interesse dela era, principalmente, por oportunidades de praticar e aprimorar o uso do português na oralidade. Finalmente, o aluno coreano não tinha tido qualquer tipo de contato com o português antes de chegar ao Brasil. Suas necessidades relacionavam-se a questões de “sobrevivência”: alimentação, transporte e resolução de necessidades primárias da rotina estudantil. Apesar de este último aluno ter estudado inglês por muitos anos em seu país, havia grande dificuldade para comunicar-se nesse idioma, como língua franca, no câmpus.

Ficou evidente, nessas primeiras experiências, que seria necessário elaborar dois tipos distintos de cursos de português para os estrangeiros em nossa instituição. Todavia, dadas as questões contextuais, os esforços foram concentrados no atendimento das necessidades e dos interesses evidenciados pelos estrangeiros cuja primeira língua era o espanhol. Isso ocorreu, essencialmente, pelo fato de, em 2014, os onze participantes no curso serem falantes nativos de espanhol. Além deles, havia em nossa faculdade um intercambiário de Portugal, duas intercambiárias da Alemanha e um estudante japonês, todos no curso de Jornalismo – nenhum desses estrangeiros inscreveu-se no curso. Por outro lado, o fato de o número de bolsas ter sido reduzido pela universidade, só foi possível recrutar um aluno local da graduação para atuar como instrutor e, portanto, somente uma turma foi oferecida de fato.

As características e restrições mencionadas acima evidenciam uma fragilidade; talvez uma ameaça para os planos de internacionalização em nosso câmpus. Por um lado, o pequeno número de estrangeiros cuja primeira língua não é o espanhol sugere que a falta de familiaridade com o português pode ser um desafio para diversificar o perfil de intercambiários em nossa instituição. Por outro lado, o fato de esse número de alunos ser pequeno, aliado a escassez de recursos, inviabiliza a preparação e oferta de apoio para estimular a recepção e integração dos estrangeiros com necessidades mais básicas para comunicar-se em português. Trata-se, então, de uma questão estratégica que, no meu entendimento, precisa ser avaliada como parte das políticas institucionais.

Uma outra constatação sobre os efeitos do perfil do grupo majoritário dos alunos em nosso câmpus é que, por eles compartilharem a mesma língua materna e da relativamente grande proximidade dessa língua com o português, há forte tendência de as aulas para esses estrangeiros focalizarem aspectos estruturais da língua-alvo. Ou seja, apesar de as propostas iniciais – no caso de que trato neste texto – terem sido concebidas com base em abordagens comprometidas com a língua em uso na comunicação, fica evidente que a absoluta maioria dos alunos que recebemos anseia por aulas dedicadas à “transmissão” de regras descritivas dos aspectos formais da língua-alvo: padrão de conjugação de verbos, aspectos fonológicos do português em oposição ao espanhol, regras de acentuação, ortografia etc. Nos casos dos cursos realizados no câmpus de Bauru, ficou claro que os materiais e procedimentos utilizados nas aulas mudaram, rápida e acertadamente, de propostas conversacionais e textuais, para o foco em aspectos pontuais – no nível oracional – da língua-alvo.

Essa mudança para o “foco nas formas” (Long, 1991) não significa – necessariamente – um retrocesso ou falha no cumprimento dos objetivos para a aprendizagem de línguas pautados em tradições do ensino comunicativo. Entendo, na verdade, que se trata de levantar, analisar e aceitar as necessidades dos aprendizes. Nas experiências em nosso caso, ficou muito claro que os interesses e as necessidades dos estrangeiros tinham a ver com oportunidades para sistematizar o conhecimento formal da língua que eles utilizavam em seus convívios durante o intercâmbio, sem impedimentos graves para a comunicação eficiente. A insistência – de nossa parte – em materiais e tarefas para praticar habilidades comunicativas possivelmente desestimularia os alunos.

Fundamentos da abordagem comunicativa, e princípios do ensino baseado em conteúdos e com tarefas, tiveram grande relevância para o planejamento dos cursos e

para a produção e utilização de materiais nas aulas do projeto de extensão. Devem ser destacados o foco nos interesses (desejo e necessidade) dos alunos; o empenho em selecionar e explorar temas e conteúdos pertinentes a suas rotinas; a explicitação e negociação dos objetivos de aprendizagem – incluindo a justificativa para as eventuais escolhas individuais; e as oportunidades para (auto)avaliação de desempenho, incluindo conversas e orientações para aprendizagem fora das aulas.

Por outro lado, outros aspectos teórico-metodológicos dessas propostas demandaram análise e ponderação mais crítica. Até que ponto, por exemplo, o pouco tempo de contato na sala de aula, com alunos de mesma língua materna, deveria priorizar atividades em grupo e “forçar” interação em português quando os alunos preferiam usar a língua-alvo em situações mais realistas, nas suas atividades rotineiras fora das aulas? Além disso, o recorrente argumento de que – no ensino de línguas baseado em conteúdos – o “foco na forma” deva ser acidental satisfaz a necessidade de sistematizar o estudo de características formais, explícita e intencionalmente, da língua-alvo? Finalmente e – de certa forma, um desdobramento do questionamento precedente – por que não valorizar a importância de tarefas de aprendizagem com foco estrutural e metalinguagem se elas forem de interesse central dos alunos?

Em vista das situações vivenciadas no projeto de extensão e dos questionamentos anteriores, parece justificável a busca por um equilíbrio na operacionalização do ensino de português para falantes de outras línguas, em contexto de imersão, no ambiente universitário, com base no conhecimento linguístico prévio e compartilhado pelo grupo, na observação de quanto eles conseguem, e têm a oportunidade de se comunicar fora das aulas e consideração dos motivos pelos quais procuram tais aulas. Apesar de, aparentemente, não haver nada de realmente novo nessa observação, é importante lembrar que os paradigmas vigentes no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (ou, de idiomas para falantes de outras línguas?) preconizam o ensino na comunicação. Claramente, no caso analisado neste trabalho, os alunos demonstraram mais interesse pela mediação do instrutor durante o estudo sistematizado de aspectos formais da língua-alvo (foco nas formas).

Esse paradoxo pode representar um desafio para as propostas de ensino de português para falantes de outras línguas com vistas à internacionalização, sobretudo no caso de falantes de espanhol e outras línguas próximas do português. Por outro lado, é nítida a necessidade de esforços para promover aprendizagem do idioma com uso de outras estratégias e materiais de ensino se – de fato – houver interesse em uma

internacionalização mais abrangente e generosa. Ou seja, é necessário facilitar a chegada de estrangeiros cujas línguas maternas causem maior estranhamento no contato com o português. Certamente isso envolverá mais investimento em pesquisa, formação de professores e desenvolvimento de materiais de ensino. Trata-se, novamente no meu entendimento, de políticas de ensino de português.

Finalmente, outros desafios que foram vivenciados durante o projeto a que se refere este trabalho. Apesar de não estarem diretamente relacionados ao trabalho nas aulas dedicadas ao estudo de português, há grande relação com o planejamento e a execução de iniciativas visando à maior integração dos estrangeiros em nossos programas de intercâmbio: cronograma de aulas e risco de greves, a percepção do Brasil como local para aprimorar habilidades e competências, o tipo de apoio recebido pelos estrangeiros na integração com a comunidade local etc. Dessa forma, mais uma vez, salienta-se que há necessidade de políticas, esforços e estratégias amplas para promover a internacionalização em casa, o que inclui a sistematização da oferta de cursos de português para falantes de outros idiomas.

Agradecimentos

Agradeço a Pró-Reitoria de Extensão da UNESP pelo apoio concedido ao projeto de extensão “Ensino-aprendizagem de línguas com base em conteúdos específicos”. Também agradeço os alunos envolvidos nas aulas de PFOL, particularmente os bolsistas Augusto Junior da Silva Santos e Jonas Lírio Cruz Júnior, estudantes de graduação de Jornalismo, cujas atuações foram indispensáveis no desenvolvimento de materiais e na sua utilização com os estrangeiros no câmpus.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Almeida Filho, José Carlos P. de (Org.). 1997. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos P. de; Cunha, Maria Jandyra Cavalcanti. 2007. *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos P. de; Lombello, Leonor C. (Org.). 1997. *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*. Campinas: Pontes.

Basturkmen, H. 2010. *Developing courses in English for specific purposes*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Brinton, D. M.; Snow, M. A.; Wesche, M. 2003. *Content-based second language instruction*. Ann Arbor: University of Michigan.

Byrnes, Heidi. (Ed.). 2006. *Advanced language learning. The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.

Concário, Marcelo. 2011. Content-based English language teaching in Social Communication: the early stages of a research project. *Anais do I fórum internacional sobre prática docente universitária*. Inclusão social e tecnologias de informação e comunicação. Uberlândia: UFU, p. 645-653. Disponível em <<http://www.forumdocente.prograd.ufu.br/anais/anais2011/pdf/2e/marcelo.PDF>>, acesso em 23/08/2013.

Concário, Marcelo. 2013. Inglês avançado em Comunicação Social: um relato de pesquisa em sala de aula com alunos de graduação da FAAC. *Anais da Semana de Comunicação 2013*. Bauru: UNESP, s/p. Disponível em <<http://semacom.wix.com/secom2013#!comunicacao-oral/cngq>>, acesso em 27/01/2014.

Leffa, Vilson J. (Org.). 2003. *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat.

Long, M. H. 1991. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In: de Bot, K; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (Eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John-Benjamins.

Nunan, David. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: CUP.

