

CENÁRIOS PARA INTERAÇÕES DE PORTUGUÊS SEGUNDA LÍNGUA

SCENARIOS FOR PORTUGUESE SECOND LANGUAGE INTERACTIONS

Maria Helena da Nóbrega* (USP)

RESUMO: Este artigo traz sugestões para interações de português segunda língua (PL2), válidas principalmente para cursos para estrangeiros que vêm ao Brasil aprender a língua. Como o contexto de imersão tem peculiaridades que interferem no aprendizado, a relação entre língua e cultura também é foco de análise. Dentre os métodos disponíveis, adota-se a perspectiva comunicativa, que prioriza a comunicação, e não a estrutura linguística. As atividades propostas são desenvolvidas fora da sala de aula, para melhor aproveitamento do contexto de imersão, contato natural com a cultura-alvo e ampliação das possibilidades comunicativas do aluno. Como conclusão, o trabalho demonstra que há necessidade de preparar os profissionais para atuar nesses novos cenários e aponta para a necessidade de renovação dos cursos de formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa. Estrangeiros. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT: This article offers suggestions for interactions for Portuguese as a second language (PL2), valid for courses mainly for foreigners who come to Brazil to learn the language. As immersion context has peculiarities that interfere with learning, the relationship between language and culture is also focused. Among the methods available, it is adopted the communicative approach, which prioritizes communication, rather than linguistic structure. The proposed activities are conducted outside the classroom, for better use of the immersion context, natural contact with the target culture and expansion of communicative possibilities of the student. In conclusion, this work demonstrates that there is need to prepare professionals to work in these new scenarios and points to the need for renewal of teacher training courses.

KEYWORDS: Portuguese Language. Foreigners. Teaching. Learning.

* Professora do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: mhn135@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O ensino de português para falantes não nativos vem sendo ampliado exponencialmente desde o final da década de 1980. No exterior, cursos em embaixadas, centros de estudos brasileiros e várias universidades criam um nicho extremamente promissor para profissionais da educação e de editoras, responsáveis pela divulgação de material didático e paradidático.

No conjunto dos falantes não nativos do português, encontram-se grupos autóctones, como é o caso das comunidades indígenas, que devem abranger atualmente um total de 150 a 180 línguas diferentes. Essa diversidade linguística será contabilizada com precisão pelo Censo Demográfico 2010, que perguntará, pela primeira vez, se o declarante é indígena, a que etnia pertence e qual idioma indígena domina (HAAG, 2010). A análise desses dados primários permitirá avanços nas pesquisas linguísticas do país.

Falantes não nativos do português são representados também por grupos alóctones, que migraram para o país junto com a família. Nesse grupo estão os descendentes de imigrantes que herdaram a língua materna de seus pais, falada em contexto familiar.

Finalmente, no universo de falantes não nativos, encontram-se também estrangeiros que vêm ao Brasil a estudo ou a trabalho.

Nesses três casos, o aprendizado da língua ocorre em situação de imersão, pois os aprendizes estão em contato frequente com a língua: na televisão, no rádio, na mídia impressa, nas comunicações diárias com os nativos. O termo usualmente empregado nesses casos é português segunda língua (PL2), que marca a distinção com o português língua materna.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo propor encaminhamentos possíveis para as aulas de PL2, tendo como alvo principal os estrangeiros que vêm estudar ou trabalhar no Brasil. O crescimento desse contingente decorre principalmente do processo de internacionalização de várias instituições de ensino superior e da globalização empresarial.

No nosso país, o aumento no número de cursos cria a necessidade de fomento na área de PL2, principalmente no tocante à formação de professores. As poucas iniciativas de preparação de professores para português língua não materna (ALMEIDA FILHO, 2007a; 2007b) ficam aquém da demanda atual. Além da questão quantitativa, há também necessidade de aperfeiçoar as aulas de PLE.

Assim, a delimitação deste texto situa-se em aulas de PL2 para estrangeiros que estão no Brasil, aprendendo a língua em contextos informais e em situação formal de sala de aula.

Na sequência do texto, apresento alguns percalços do ensino de PL2 atual, o que justifica a necessidade de arejar as práticas existentes. A seguir, abordo o papel da cultura nas situações de imersão. Nas propostas de interação, relato algumas experiências bem-sucedidas advindas de encontros fora do contexto institucional escolar, especialmente em cinemas e cafés. Finalmente, apresento sugestões para outros encaminhamentos didáticos.

1 ENSINO DE PL2

Várias formas de ensino já foram praticadas em PL2: a abordagem da gramática e da tradução, a abordagem direta, a abordagem para a leitura, a audiolingual. Fora isso, houve também propostas menos ortodoxas: sugestologia, aprendizagem por aconselhamento, método silencioso, resposta física total. O leitor interessado nesse detalhamento pode recorrer a Leffa (1988), que traça um percurso dos métodos e explica-os com clareza.

Dado o escopo deste artigo, limito-me a considerar a proposta que se iniciou em meados de 1970: a abordagem comunicativa, cuja característica precípua é buscar o ensino centrado na comunicação, e não na gramática. Dessa máxima decorrem outras marcas representativas do comunicativismo: primazia da comunicação em contextos significativos; foco nos interesses do aprendiz; restrição ao uso de nomenclatura gramatical.

Embora seja possível falar de diferentes comunicativismos em diferentes épocas, a perspectiva comunicativa padrão possui os seguintes traços: o ensino apropriado; o foco na mensagem e no sentido; a valorização da capacidade de arriscar-se na língua-alvo (TARDIN, 2007). Essa abordagem é acatada pelas propostas curriculares da rede pública de ensino e é considerada “o enfoque mais promissor para o ensino de línguas no momento” (ABRAHÃO, 2009, p. 33).

No entanto, devido ao descompasso entre desenvolvimento teórico e práticas pedagógicas, o ensino tradicional continua presente em muitas salas de aula.

A grande maioria das classes de língua estrangeira nas escolas públicas, que equivale à base de sustentação profissional na área de ensino, e praticamente todos os livros didáticos nacionais à venda no momento enfatizam a aprendizagem consciente das formas da língua combinada com exercícios de automatização de modelos. (ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 19)

Muitas hipóteses podem ser aventadas para justificar essa situação: a resistência às mudanças por parte dos gestores escolares; a formação do professor; o pouco tempo de que o professor dispõe para atualizar-se em novas abordagens; a incompatibilidade entre os compromissos diários e a preparação das aulas. No entanto, pesquisas demonstram que,

mesmo em situações favoráveis, o professor mantém-se atrelado ao tradicionalismo, embora afirme ser comunicativista, sendo essa uma maneira, às vezes inconsciente, de tentar compartilhar do prestígio atribuído a essa abordagem.

[...] ações e procedimentos tradicionais foram priorizados. Os dados apontaram para o fato de a professora ter comunicativizado sua prática em alguns aspectos, modificando em parte sua concepção de aprendizagem, e mantido inalteradas suas concepções de linguagem e de ensino, o que justifica a manutenção de posturas predominantemente tradicionais [...] (ABRAHÃO, 2009, p. 43-44)

Além de essa ênfase na gramática desestimular os alunos (BARCELOS, 2009), ela também não desenvolve a competência comunicativa. Isso traz à memória uma anedota que retrata a distância entre ensino e aprendizagem:

Uma velha história conta o caso de dois meninos e um cachorro, de nome Redd, que estavam andando juntos por uma calçada. O primeiro menino disse: "Ensinei o Redd, aqui, a falar". O segundo menino exclamou: "Uau! Que legal!", mas, depois de pensar um pouco, ele continuou: "Mas eu não o ouvi falar". O primeiro menino respondeu: "Eu não falei que ele aprendeu a falar; eu disse que eu o ensinei a falar". (LOWMAN, 2004, p. 24)

Disso decorre a máxima que nenhum professor deve negligenciar: as práticas pedagógicas devem ter como alvo a aprendizagem do aluno. Embora a motivação interna seja um componente inalienável do processo (ALMEIDA FILHO, 2007a), é inegável que algumas abordagens produzem resultados mais satisfatórios e conseguem envolver um número maior de alunos.

Tais práticas sempre promovem um ajuste às necessidades e interesses do aprendiz. A aula, portanto, deve ser sempre adequada à turma em questão: nível iniciante, intermediário ou avançado, somado às demais idiosincrasias de cada grupo. Na impossibilidade de nivelar os alunos por grupos, a heterogeneidade pode ser contornada por atividades que mesclam conteúdos básicos com outros mais avançados.

Por aderir às propostas do modelo comunicativo, sugiro que as práticas de ensino saltem os muros da escola e trabalhem em contextos sociais de interação. Antes de exemplificar essa proposta, reflito a seguir sobre as particularidades do aprendizado em contexto de imersão.

2 IMERSÃO E CHOQUE CULTURAL

Embora a experiência de viver no exterior seja sempre pessoal e intransferível, as dificuldades de adaptação inicial são comuns no relato dos estrangeiros. Alguns reagem à

situação com rejeição às diferenças, como se a maneira certa de viver existisse apenas no seu país de origem. Outros vivenciam com exagerado deslumbramento a cultura local. Em ambos os casos, no entanto, a sensação de desassossego acompanha o estrangeiro nos contatos iniciais com a nova cultura.

Isso ocorre porque a cultura, considerada aqui no sentido antropológico, é aquilo que nos molda e nos define: “cada sociedade (e cada ser humano) apenas se utiliza de um número limitado de vivências para construir-se como algo singular, maravilhoso e 'legal'” (DAMATTA, 2004, p. 9). Como percebemos o mundo segundo a ótica ensinada pela nossa cultura, os conflitos são fruto do choque cultural inevitável que acompanha os estágios de aculturação, ou seja, a adaptação à nova cultura (FERREIRA, 2008).

Portanto, nos cursos de PL2 duas forças opostas atuam na dinâmica do ensino/aprendizagem. Primeiramente, ocorre o fato positivo de o aprendiz vivenciar interação intensa com a língua-alvo, o que ajuda a acelerar o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Porém, em segundo lugar, a sensação de ser estrangeiro pode causar um bloqueio inicial que despersonaliza momentaneamente, até que a outra identidade surja na nova realidade cultural.

Identidade é algo complexo, não monolítico, em contínua construção nas práticas discursivas, mutante, portanto. Não é só constituída por nossa filiação, idade, nacionalidade, sexo, profissão, e outros aspectos que podem ser encontrados em nossos documentos e/ou currículo. Pela Análise do Discurso, somos descritos pela posição que ocupamos dentro do **universo discursivo**. Esta é definida pela formação discursiva em que estamos inseridos; é dada por nossa memória histórica. (BLATYTA, 2008, p. 109)

Na perspectiva da análise do discurso, a identidade é uma criação histórico-social. Por isso leva tempo para que o estrangeiro organize as experiências e consiga sentir-se confortável na nova sociedade. No início da aprendizagem de outra língua, o falante estranha até a própria voz, que de fato soa diferente, pois cada língua tem uma musicalidade própria, outro sistema prosódico, acento e ritmo distintos. Ele só passa a reconhecer-se quando se constitui como sujeito na nova sociedade.

Devido à interferência dessas variáveis na aprendizagem, o ensino da língua estrangeira não pode desvincular-se da cultura. Aprender outra língua é aprender uma nova maneira de ver o mundo, nela representada. Por isso o ensino de PL2 não pode se restringir apenas à estrutura linguística, mas deve inserir o aluno no novo código social, atenuando-lhe a sensação de estrangeiridade.

As teorias sobre ensino de língua estrangeira há muito demonstraram as relações entre língua e cultura: “numa comunicação de cunho intercultural, é importante que os participantes da conversa tenham conhecimento da etiqueta comunicativa ou interacional do

país [...]” (BORGES, 2008, p. 88). Já se comprovou que, nas conversas interculturais, causa mais estorvo desrespeitar as normas de conduta sócio-culturais do que cometer erros na gramática da língua-alvo. Um bom exemplo disso é o desconforto que um inglês sente ao ser frequentemente tocado pelo interlocutor, hábito comum entre os brasileiros.

Consequentemente, o conhecimento das práticas sociais específicas de determinada cultura permite que o falante monitore a fala e o comportamento, adequando-os a diferentes contextos. Mesmo em conversas triviais, há sinais marcados culturalmente: “[...] pistas linguísticas (alternância de código, de dialeto ou de estilo), pistas paralinguísticas (o valor das pausas, o tempo da fala, as hesitações) e/ou pistas prosódicas (entonação, acento, tom) [...]” (BORGES, 2008, p. 80-81).

Inserir reflexões sobre a cultura no ensino de línguas para estrangeiros, portanto, é indispensável. Entretanto, na prática ainda há dificuldades em trabalhar com a cultura na sala de aula. Várias pesquisas demonstram que a cultura, quando comparece às aulas de PL2, é representada de forma limitada e prejudicial à aprendizagem da língua e à vivência na cultura-alvo.

A cultura vista desse modo [introdução de retratos e informações estanques sobre uma determinada realidade social], ao contrário de promover a interculturalidade, a relação dialógica entre línguas-culturas diferentes, promove o distanciamento, a realização de processos de aprendizagem em uma única via, tornando a língua a ser aprendida cada vez mais estrangeira. (MENDES, 2007, p. 137)

Os recortes da vida da comunidade, sobretudo pela pretensão totalizadora, quase sempre levam à criação de estereótipos. Assim, além de não incentivarem as habilidades comunicativas, ainda atrapalham as relações interculturais.

Para evitar tal risco, estudiosos já aconselharam a ampliação do material linguístico utilizado em sala de aula: textos jornalísticos, vídeos, noticiários, debates (FERREIRA, 2008). Sem dúvida é um bom encaminhamento, pois incorpora reflexões sobre o dia a dia da sociedade.

Outros investigadores já demonstraram que “não é suficiente ler livros sobre cultura ou ter aulas explícitas sobre outras culturas, como por vezes é a prática comum, mas experimentar e confrontar essa experiência com situações novas e desconhecidas” (MENDES, 2007, p. 126-127).

De fato, ensinar cultura implica transitar por sociedades cuja identidade nacional não é única ou estática. No caso do ensino de PL2, nenhum rótulo consegue abarcar todas as facetas da cultura diversificada e em permanente mutação que coexistem no Brasil.

Temos, sim, as nossas singularidades, mas elas não se apresentam da forma que muitos as querem enxergar, fixas, monolíticas. Elas estão aí, presentes nas casas, nas ruas, nas relações sociais, nas tensões do dia a dia, nas manifestações populares, na alma de cada um de nós, em cada canto singular desse país continental. Elas apresentam e representam cada pedaço da terra chamada Brasil e estão o tempo todo se desfazendo e se refazendo, contestando todas as certezas. Se há nessa polêmica toda uma coisa certa é que existem muitos países dentro de um país, inúmeras identidades brasileiras com múltiplas e sempre provisórias peculiaridades. (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008, p. 377)

Sinaliza-se, assim, que é preciso ir além do contexto situacional da sala de aula, para aproveitar de forma mais sistemática a situação de imersão em que o estrangeiro se encontra.

Para a grande maioria dos alunos de LE [língua estrangeira] na escola formal, por exemplo, a sala de aula é o único cenário onde se dá o ensino e a produção da língua-alvo. Esse cenário e seus atores se transformaram, desde os anos 80, em objetos naturais de pesquisa de LA [linguística aplicada]. (ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 21).

A proposta expressa neste artigo prega que o contexto de sala de aula de PL2 deve ser ampliado, ultrapassando os muros da escola. Para exemplificação, descrevem-se a seguir atividades com estrangeiros intercambistas no Brasil. A análise desses eventos comprova os benefícios.

3 NOVOS CENÁRIOS

Os encontros extraclasse ocorreram no primeiro semestre de 2009, com estudantes estrangeiros matriculados em instituição pública de ensino superior de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Nessa universidade ministrei a disciplina Português para Estrangeiros para uma turma na qual havia nove alunos, a saber: um do Peru, dois do Panamá, dois do México, um dos Estados Unidos da América, dois da França e um da Suíça. Esses intercambistas vieram estudar em diferentes cursos da universidade, incentivados pelo processo de internacionalização da escola. Nesse grupo havia seis estudantes de pós-graduação e três de graduação. Os primeiros estavam no Brasil há seis meses ou um ano, e os da graduação eram recém-chegados. Ainda que o conhecimento linguístico dos estudantes fosse heterogêneo, não foi possível separá-los em turmas diferentes, em função de não haver outros professores aptos a lecionar PL2.

Embora provenientes de diferentes culturas, esse grupo também apresentava traços comuns, sendo o mais significativo deles o desejo de conhecer o Brasil e o povo brasileiro.

Todos tinham escolhido vir ao Brasil e todos manifestavam motivação interna para o aprendizado linguístico.

Outro fator de união do grupo era o sentimento de estrangeiridade. Como estavam todos vivendo pela primeira vez em outro país, compartilhavam descobertas e dificuldades. Não chegaram a constituir-se de forma isolada, apartando-se dos nativos do país em guetos, pois estavam totalmente imersos na sociedade: além do curso da graduação ou pós na universidade, também dividiam a moradia com brasileiros. Isso facilitava por demais o aprendizado linguístico, e semanalmente era possível perceber ganhos efetivos na comunicação deles.

Para aproveitar essas condições tão favoráveis à aprendizagem – interesse genuíno pela língua-alvo e cultura local –, organizei atividades que permitissem tirar vantagem da situação de imersão. Nessas ocasiões, os alunos podiam levar convidados, e alguns realmente foram acompanhados.

O primeiro encontro foi organizado no final de março, aproximadamente um mês após o início das aulas. Nesse evento, unimos três atividades. Primeiramente fomos à *Exposição Leonardo Da Vinci, o gênio do futuro*, organizada em um *shopping* da cidade. A exibição apresentou, de maneira bastante simples, réplicas e miniaturas do mestre italiano. Cada peça era acompanhada de texto explicativo.

Independente do aprendizado linguístico decorrente dessa experiência, é também relevante a oportunidade de divulgar fatos positivos da nossa sociedade. Ainda que esteja mudando o valor que se atribui à cultura brasileira lá fora, às vezes o Brasil ainda é visto apenas pelos aspectos negativos.

[...] somos sempre colocados em situação de dependência, de colônia. Aceita-se, facilmente, o Brasil como país da música, do futebol, do carnaval, mas tem-se dificuldade em definir o país como terra de intelectuais, como Gilberto Freyre, por exemplo, que só teve uma obra traduzida para o francês. (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008, p. 377)

Essa visão fragmentada presta um desserviço à divulgação da imagem do Brasil, cuja cultura é bastante diversificada. Como às vezes os próprios brasileiros são complacentes com essas imagens negativas, principalmente por não se opor a elas de forma esclarecedora, nunca é demais combater esses estereótipos.

Após apreciar as obras da exposição, assistimos à comédia *Se eu fosse você 2*, no mesmo *shopping*. O filme conta com elenco televisivo conhecido do grande público (Ary Fontoura, Marcos Paulo, Adriane Galisteu, Cássio Gabus Mendes) e repete a fórmula de sucesso da primeira versão: o casal protagonista (Tony Ramos e Glória Pires) troca de corpos e tem de viver situações inusitadas no dia a dia. O enredo é trivial e a estrutura

narrativa segue o padrão das telenovelas de sucesso, linguagem dominada por Daniel Filho, diretor da película.

Embora alguns alunos já estivessem no Brasil há um ano, ainda não haviam frequentado salas de cinema. Esse passeio, portanto, enriqueceu o contato com a cultura brasileira, pois permitiu vivenciar o modo de agir nesse contexto. Muitos ficaram admirados com a forma como o público participou da história, com muito riso e descontração.

Depois do cinema, fomos a uma lanchonete. Nesse momento, os alunos trocaram opiniões sobre o filme e tiraram dúvidas sobre expressões desconhecidas ou sobre o comportamento do público em determinadas cenas. Para a compreensão desses trechos, foram resgatadas informações que o estrangeiro não tem: o fato de determinado ator ser conhecido como comediante pelo público, as referências a situações triviais dos brasileiros, a habilidade de rir de si mesmo etc.

O aprendizado prazeroso dessa experiência levou os alunos a sugerirem mais atividades desse tipo. Assim, o próximo encontro extraclasse foi marcado para o final de abril: *Exposição Portinari – arte cercada de ciência e realidade por todos os lados*, dessa vez com visita agendada, ou seja, havia um monitor explicando 14 módulos com 30 réplicas de obras de Portinari. Ao apresentar temas como doença de Chagas, esquistossomose, magnetismo, ilusão de ótica, transferência de energia, adição e dispersão de cores, a mostra destacou características menos divulgadas de Portinari, como sua fascinação pela ciência.

O contato dos estrangeiros com o monitor foi muito revelador da maneira como eles interagem com os nativos. Embora atentos a todas as informações, nem sempre conseguiam entender. Nesses casos, pediam esclarecimentos para o próprio monitor, ou para a professora, ou conversavam entre si, em busca de significados compartilhados.

O monitor também pôde aprender, pois descobriu que, ao falar com estrangeiros, não é necessário falar muito devagar, tampouco muito alto. Esses recursos são usualmente utilizados por quem não tem o hábito de se comunicar com estrangeiros. No entanto, são pouco funcionais: falar excessivamente devagar leva ao truncamento das palavras, o que pode inviabilizar a compreensão. Além disso, a ausência da musicalidade própria da língua dificulta a construção do sentido.

No tocante à integração dos estrangeiros na cultura local, novamente enfatizo a importância de divulgar os brasileiros como agentes produtores de bens culturais. Além de conhecer uma exposição bem organizada, os estrangeiros aprenderam sobre Candido Portinari, que possui projeção internacional, além de obras espalhadas no Brasil e no exterior, com destaque para o mural da sede da Organização das Nações Unidas, em Nova

York. A divulgação desse e de outros fatos ajuda a afastar estereótipos incorretos sobre o povo brasileiro. Além disso, o próprio brasileiro precisa aprender a valorizar o que tem, sem assumir sempre uma postura de menos valia em relação à língua portuguesa e à cultura brasileira.

Refletindo sobre as percepções interculturais desse grupo, percebo que as interações com os habitantes do país e as participações em situações sociais trazem ganhos às habilidades comunicativas dos alunos. Observar *in loco* aspectos da vida cultural do país aproxima mais dos costumes do povo do que simplesmente ler sobre eles.

Esses encontros extraclasse, no entanto, trazem implicações para o ensino/aprendizagem.

4 EXIGÊNCIAS DOS NOVOS CENÁRIOS

As propostas de interação dos alunos fora da sala de aula, ainda que com a presença do professor, aproximam-se mais de situações comunicativas livres, pois tudo pode ocorrer nos contextos sociais. Isso altera o papel do professor, por formação, acostumado a definir os contextos mentais na relação com os alunos: “[...] a projeção de um determinado contexto mental na interação envolve decisões sobre quem pode falar, o que e com quem e, acima de tudo, quem pode oferecer um determinado direcionamento interpretativo. (MOITA LOPES, 2008, p. 253)

Sem o contexto situacional da sala de aula para garantir a voz do professor, a assimetria dialogal arrefece. Ele continua sendo professor, mas de uma nova maneira, numa outra formação discursiva, já que o contexto altera o que se requer dele.

Essa mudança de atitude costuma amedrontar os professores, sobretudo porque, baseando-se na experiência como alunos, eles não encontram exemplos para ancorar a ação nesses novos cenários. Dada a formação recebida, o professor da atualidade vivencia o seguinte paradoxo: tem que adotar práticas menos centralizadoras na construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, tem que se manter ajustado a tradicionalismos pedagógicos, como o cumprimento de programas rígidos e engessados.

Parece haver uma tensão constante entre o desejo de renovação e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e um conflito entre as novas concepções de ensino-aprendizagem trazidas pelo professor para a sala de aula e fatores contextuais, tais como: dificuldades materiais, expectativas interacionais do professor e alunos, e cobranças referentes à aula de língua estrangeira por parte dos alunos, colegas, diretor, família e sociedade. (ABRAHÃO, 2009, p. 33)

Conhecida a dificuldade de alterar paradigmas de atuação, pesquisas sobre cursos universitários de formação de professores têm apontado problemas curriculares e aconselham a reformulação (FÉLIX, 2009; BARCELOS, 2009).

Essas interações em novos cenários também requerem posturas mais independentes dos alunos, com as quais eles não estão acostumados, pois a maioria crê que o aprendizado depende das técnicas utilizadas pelo professor.

Acostumados a serem tutelados pelos professores, a estudaram o “que vai cair na prova” e de acordo com “o que é exigido”, os alunos continuam acreditando que o professor tem que exercer um controle sobre o seu fazer. De tão acostumados a não aprender por si mesmos, eles não acreditam que seja possível aprender se o professor não “cobrar” ou “exigir”. A aprendizagem é uma atribuição sua, mas eles foram ensinados, ou acreditam ser mais rápido e eficiente, confiá-la a outrem. (BARCELOS, 2009, p. 168)

Outra dificuldade para pôr em prática atividades fora do contexto escolar advém da carência de programação cultural em muitas cidades. Espetáculos de teatro, shows musicais, exposições de arte ainda ficam muito restritos ao eixo das grandes cidades. Nesses casos, o professor deve recorrer à criatividade. É possível, por exemplo, propor atividades em que os alunos tenham que pesquisar determinado tema conversando com os habitantes: informar-se sobre a origem de determinados prédios, ouvir moradores antigos sobre a origem da cidade, pesquisar produtos mais procurados no mercado da cidade, conversar com os moradores sobre a preservação das praças locais etc.

A despeito dos problemas inerentes à mudança, é fundamental que não se desperdice o momento auspicioso em relação a PL2. No exterior, a cultura brasileira é hoje objeto de desejo. Esse estímulo provém principalmente da música, expressão cultural que exporta talentos e ritmos. A relevância econômica do país também repercute positivamente no mercado internacional.

Devido ao rompimento no isolamento cultural, cada vez mais aumenta o número de estrangeiros que buscam o Brasil para aprender a língua portuguesa. Esse contingente de alunos precisa encontrar profissionais aptos a contribuir nessa empreitada, que pressupõe mudanças na competência do professor, já historicamente modificadas.

O aluno-professor ou o professor em exercício era [na década de 70] mais ou menos competente à medida que soubesse elaborar, aplicar e avaliar seus alunos de acordo com os modelos prescritivos preconizados pelos professores de Prática de Ensino do curso de Letras. Tais cursos seguiam, com raras exceções, uma metodologia rígida imposta pelo audiolingualismo (BROWN, 2001), uma constante nos livros didáticos utilizados. Ainda nessa década, escolas de idioma com franquias surgiram em todo o país, muitas delas mantendo até o presente o uso dessa metodologia. Atualmente, seria

considerado competente o aluno-professor que seguisse os princípios comunicativos. (BASSO, 2008, p. 130)

Em suma, a proposta de ampliar o cenário para as práticas interativas de PL2, que este artigo teve por objetivo demonstrar, também aponta para a necessidade de renovar os cursos de formação de professores, ampliando a quantidade de oferta pelas regiões do país e atualizando o conteúdo dos programas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena V. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, José C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 29-50.

ALMEIDA FILHO, José C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 2. ed. Campinas: Pontes, ArteLíngua, 2007a.

ALMEIDA FILHO, José C. P. de. Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de português língua estrangeira. In: _____; CUNHA, Maria Jandyra C. (Org.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília/Campinas: UnB/Pontes, 2007b. p. 39-55.

BARCELOS, Ana M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO, José C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 157-177.

BASSO, Edcléia A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kleber A.; ALVAREZ, Maria Luisa O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 127-155.

BLATYTA, Dora F. O papel do professor de línguas na construção de uma aprendizagem significativa. In: SILVA, Kleber A.; ALVAREZ, Maria Luisa O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 89-116.

BORGES, Julie K. de C. “Como um touro na loja de porcelana” ou das condições comunicativas de um estrangeiro no Brasil. In: ASSIS-PETERSON, Ana A. de (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos/Cuiabá; Pedro & João/UFTM, 2008. p. 77-93.

DAMATTA, Roberto. *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2004.

FÉLIX, Ademilde. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, José C. P. de (Org.). *O professor de língua estrangeira em formação*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2009. p. 93-110.

FERREIRA, Itacira A. O linguístico e o cultural na sala de aula de PLE. In: SILVA, Kleber A.; ALVAREZ, Maria Luisa O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008. p. 175-184.

HAAG, Carlos. Diversidade brasileira. *Revista Pesquisa Fapesp*. São Paulo: Fapesp. Edição 173, p. 85-89, jul. 2010.

LEFFA, Wilson. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

Disponível

em:

<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2010.

LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. Tradução de Harue O. Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília/Campinas: UnB/Finatec, Pontes, 2007. p. 119-139.

MOITA LOPES, Luiz P. da. Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. In: FORTKAMP, Mailce B. M.; TOMITCH, Leda M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 247-271.

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje. In: MAHER, Terezinha M. (Org.). *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: IEL/UNICAMP, jul./dez. 2008. n. 47 (2). p. 375-391.

TARDIN, Rita de C. Das origens do comunicativismo. In: ALVAREZ, Maria Luisa O.; SILVA, Kleber A. da (Orgs.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Brasília/Campinas: UnB/Finatec, Pontes, 2007. p. 281-301.

Recebido em 28 de agosto de 2010.

Aceito em 22 de outubro de 2010.