

ENSINANDO PORTUGUÊS À DISTÂNCIA: PRÓS E CONTRAS

Rosa Marina de Brito MEYER²

RESUMO

Em tempos de redução de custos na maior parte das universidades do mundo, o ensino de línguas está bastante ameaçado; em várias instituições, o número de disciplinas é reduzido ou até mesmo algumas línguas deixam de ser oferecidas. Para fazer frente a essa tendência, novas e criativas alternativas se tornaram necessárias. Uma experiência pioneira entre a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a State University of New York em New Paltz (SUNY-NP) levou o ensino do português como língua estrangeira a 20 alunos da universidade norteamericana. Dessa experiência depreendem-se alguns fatores favoráveis ao ensino por meios digitais, mas também alguns elementos dificultadores. Aspectos relativos às condições materiais - laboratório, conexão, etc -, à construção do material, à metodologia e dinâmica das aulas, à abordagem das estruturas do português, e à avaliação serão apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Português para Estrangeiros; Ensino à distância; Meios Eletrônicos; Videoconferência; Cooperação Acadêmica

1. O PROJETO

Um projeto pioneiro uniu a área de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) da PUC-Rio e a de *Modern Languages*³ da State University of New York at New Paltz (SUNY-NP): o ensino de português à distância, por meio de videoconferência. Ao fim do primeiro ano de experiência, já podemos identificar alguns prós e contras advindos deste tipo de ensino-aprendizagem.

2 PUC-Rio, Departamento de Letras, Rua Marquês de São Vicente, 225, Ed. Pe. Leonel Franca, 3o. andar, CEP 22451-900, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. rosameyer@puc-rio.br

3 Por economia de espaço, e uma vez que a maioria das pessoas envolvidas no setor do português como segunda língua conhecem os termos em inglês específicos da área, optamos por não traduzi-los.

2. O CONTEXTO

Nos Estados Unidos da América (EUA), o ensino de línguas estrangeiras sempre passou por percalços dos mais variados tipos.

Fazendo fronteira com apenas dois países ao norte e ao sul e limitado por dois oceanos a leste e oeste, os Estados Unidos têm uma cultura bastante fechada, com características insulares, o que faz com que haja, na população em geral, pouco interesse no aprendizado de uma segunda língua. A adoção do inglês como língua franca da academia, da economia, da política e até da cultura contribui de forma decisiva para essa acomodação dos seus falantes: "aprender outra língua para quê? se eu posso me comunicar na minha própria língua em qualquer lugar do mundo?"

Nesse cenário adverso ao ensino de línguas como um todo e, muito particularmente, às línguas classificadas como *less commonly taught* (Kondo-Brown, 2012) ou *critical languages*, as universidades norteamericanas configuram-se como um precioso reduto de resistência, embora limitado às áreas das Ciências Humanas e Sociais: é raríssimo encontrar pesquisadores e estudantes das Ciências Exatas - as áreas pragmaticamente chamadas *stem - Science, Technology, Engineering and Mathematics* - que vejam relevância em aprender uma língua estrangeira: "para quê? se toda a bibliografia de ponta é produzida em inglês?"

Mas mesmo os nossos maiores aliados, os departamentos de *Modern Languages* e de *Latin American Studies*, vêm encontrando dificuldade em manter um conjunto significativo de línguas em oferecimento. Em tempos de acentuados cortes orçamentários oriundos da crise financeira de 2008/2009, esses departamentos têm precisado ajustar as suas grades de disciplinas, seja reduzindo o número de turmas por língua, seja cortando algumas línguas da oferta geral.

E é aí que começam a emergir competições por espaço e poder antes mitigadas. As línguas latinas consideradas "mais tradicionais"- espanhol, francês e italiano - na maioria das vezes não querem ser reduzidas para que o português possa ser mantido, muito menos para começar a ser oferecido; as ofertas de vagas para contratação de docentes passam a exigir o português como segunda qualificação, sendo uma dessas outras línguas a primeira qualificação em pauta; docentes qualificados passam a ser substituídos por *Teaching Assistants* (TAs) do programa Fulbright; e assim por diante, numa espiral descendente que - eu diria - é irreversível, ao menos neste conturbado século XXI.

Há que ser criativo, então. E criatividade não rima com tecnologia, mas as duas fazem um par perfeito (Godwin-Jones, 2013).

Simultaneamente a todo esse processo, e apesar dele, constata-se um crescente interesse no aprendizado da língua portuguesa como segunda língua, no Brasil, e como língua estrangeira⁴ ou como língua de herança em vários países do mundo, incluindo os EUA (Meyer, 2015). E quem teria o know-how necessário para apoiar esse movimento? As universidades brasileiras. Melhor dizendo: as pouquíssimas universidades brasileiras com atividades em Português para Estrangeiros⁵. E, aí, é preciso destacar a PUC-Rio.

Na Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio), turmas de Português para Estrangeiros começaram a ser oferecidas, pioneiramente no país, em 1969 (Matos, 2004) - o que significa quase meio século de experiência acumulada. O reforço da experiência empírica inciou-se em 1992, com a criação de linha de pesquisa específica no Programa de Pós-Graduação em Letras, hoje intitulado Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Essa área, hoje compreendida no projeto de pesquisa intitulado "Descrição do Português como Segunda Língua para Estrangeiros", já produziu, apenas na PUC-Rio, mais de 60 dissertações de mestrado e teses de doutorado, 5 pesquisas pós-doutorais, 8 livros, inúmeros capítulos de livros e artigos, além de incontáveis apresentações em congressos nacionais e internacionais de Língua Portuguesa, de Segundas Línguas, de Linguística Aplicada e de outras áreas afins.

O ensino de português a estudantes internacionais no campus da PUC-Rio hoje tem cerca de 25 turmas por semestre letivo mais outras tantas nos cursos intensivos de férias, totalizando o invejável número de quase 1.500 alunos atendidos por ano nos 3 tipos de oferecimento: (i) curso de especialização "Formação de Professores de Português para Estrangeiros" e disciplinas da graduação: Adriana Albuquerque; (ii) disciplinas de extensão: Maria Cecília G. Carvalho; e (iii) cursos customizados: Ricardo Borges Alencar. No total, temos 7 professores vinculados à universidade exclusivamente para o ensino de PL2E, todos com o título de doutor ou ao menos mestre e, nos cursos intensivos, cerca de outros 14 se juntam a eles, em turmas que são assistidas por 2 professores, cada uma.

4 Entendemos, aqui, "segunda língua" como a língua não materna aprendida e/ou utilizada em contexto de imersão; "língua estrangeira" como a língua não materna aprendida em contexto falante de uma outra língua; e "língua de herança" a língua de origem da família que, tendo emigrado, encontra-se em contexto falante de uma outra língua.

5 Neste texto, utilizaremos indistintamente os termos Português como Segunda Língua para Estrangeiros e Português para Estrangeiros.

Em 1999 foi assinado o convênio de cooperação entre a PUC-Rio e SUNY-NP, um marco no que viria a se tornar uma extremamente bem sucedida parceria acadêmica, em várias instâncias. SUNY-NP havia recebido um financiamento do tipo *Title-VI - Brazil*, destinado especificamente para o desenvolvimento de estudos brasileiros no campus. A colaboração, que inicialmente foi pensada como apenas um intercâmbio de estudantes de graduação, evoluiu para outras atividades, tais como: palestras de pesquisadores da PUC-Rio em SUNY-NP dentro do escopo do *Title VI*; programas de imersão em inglês para funcionários da Coordenação Central de Cooperação Internacional (CCCI) da PUC-Rio; intercâmbio de funcionários; organização de cursos customizados na PUC-Rio em áreas específicas, como Administração de Empresas, para alunos e docentes de SUNY-NP; e apresentações conjuntas em congressos internacionais, entre outras. Concededor da excelência da PUC-Rio em PL2E, SUNY-NP fez então a proposta de desenvolvermos em conjunto um projeto de ensino de português à distância, projeto este descrito a seguir.

3. A CONSTRUÇÃO

Uma feliz coincidência unia os responsáveis pela cooperação internacional das duas universidades: em SUNY-NP, o Dean of International Programs, Bruce Sillner, tem formação em Línguas Estrangeiras - espanhol, com mestrado na área; na PUC-Rio, na ocasião eu mesma ocupava o cargo de Coordenadora Central de Cooperação Internacional (até março de 2014), acumulando-o com o de Supervisora Acadêmica do PL2E. Éramos dois linguistas, dois professores de segunda língua / língua estrangeira encarregados de construir a cooperação acadêmica entre as nossas instituições. Era óbvio que esta construção ia utilizar a língua como seu principal instrumento.

Logo muitos estudantes da PUC-Rio começaram a escolher SUNY-NP como seu destino de preferência para um intercâmbio. mas o mesmo não ocorria no sentido inverso. Cedo o professor Bruce Sillner se deu conta de que o aumento de estudantes de SUNY-NP interessados em fazer um intercâmbio no Brasil dependia do oferecimento de língua portuguesa no campus, o que não acontecia. Embora a PUC-Rio aceite alunos no nível inicial de português que queiram iniciar o seu aprendizado da língua nessa universidade ao mesmo tempo em que cursam outras disciplinas ministradas em inglês, os estudantes de SUNY-NP sequer cogitavam estudar no Brasil, e seria preciso

apresentar institucionalmente essa opção a eles - e a melhor forma de fazê-lo, logicamente, seria através da língua portuguesa.

O *Department of Languages, Literatures and Cultures* de SUNY-NP já oferecia um bom contingente de línguas estrangeiras: espanhol e francês como *majors*; alemão, italiano e espanhol como *minors*; e alemão, árabe, chinês, espanhol, francês, italiano e swahili como línguas instrumentais. O português, a ser ensinado como língua instrumental, viria a somar-se a esse conjunto, com o total apoio da chefe do departamento.

Mas, em função das dificuldades financeiras, a administração central do sistema SUNY (com mais de 60 *campi*) estabeleceu um novo padrão a ser implantado em suas unidades: o estabelecimento de *campi* dedicados respectivamente a línguas determinadas, cada um um polo irradiadores de uma língua para outras universidades ou *colleges*, com o auxílio dos recursos tecnológicos. Foi quando surgiu a ideia de transformar New Paltz no campus dedicado à língua portuguesa, com o apoio acadêmico da PUC-Rio.

Feita a proposta, nós da PUC-Rio a acolhemos entusiasmadamente. Seria uma ótima oportunidade de estreitarmos ainda mais as já excelentes relações com uma universidade parceira, além de abrir novas portas para a diversificação da área do PL2E.

No entanto, a inexperiência dos profissionais envolvidos em lidar com o ensino de línguas através de meios eletrônicos era um obstáculo a ser vencido. Apesar de minha pesquisa pós-doutoral em andamento focar exatamente nesse tema (Meskill; Anthony, 2010; Blake, 2013), ainda não existia conhecimento acumulado suficiente para sustentar uma iniciativa desse porte em nenhuma das duas instituições. SUNY-NP resolveu então adotar o modelo desenvolvido na Montana State University para o ensino de árabe: em vez de contratar um professor doutor, como determinaria o padrão tradicionalmente presente nas universidades norte-americanas, optaram por ter a língua ensinada à distância, com o auxílio de uma universidade que já o fizesse de forma presencial - no caso, Stanford University.

Em uma série de reuniões presenciais e *conference calls*, o programa piloto foi então tomando forma. E decisões foram tomadas.

Todas as questões administrativas ficariam sob a responsabilidade de SUNY-NP: oferecimento da disciplina; determinação de horário; alocação de sala multimídia; suporte técnico; e a contratação de um TA aluno de pós-graduação da PUC-Rio da área do PL2E.

À PUC-Rio caberiam as providências de cunho acadêmico: a supervisão pedagógica; a indicação de um professor especialista com doutorado em PL2E; a seleção do TA entre os pós-graduandos na área; a escolha da metodologia, do livro didático e de outros materiais de apoio a serem adotados; e a geração das aulas por videoconferência.

A estrutura do curso ficou então assim definida: a disciplina *Elementary Portuguese I* seria oferecida como um curso híbrido, com aulas à distância e aulas presenciais. Previu-se a mesma carga horária das demais línguas estrangeiras instrumentais em SUNY-NP: quatro horas semanais - duas à distância e duas presenciais. Assim, duas aulas semanais (cada uma de uma hora completa) seriam ministradas à distância por videoconferência, a partir do Brasil, pelo professor da PUC-Rio, mas com o apoio presencial do TA na sala de aula em SUNY-NP; já as duas horas-aula semanais presenciais seriam ministradas em SUNY-NP pelo TA contratado para esse fim.

A falta de material didático de português específico para um curso híbrido como este, aliada à absoluta falta de tempo para prepararmos material próprio - além da falta de experiência dos envolvidos - levou à óbvia constatação de que precisaríamos nos apoiar em um livro didático de Português para Estrangeiros existente no mercado. A escolha do livro didático mereceu bastante cuidado. Seria recomendável adotar um livro publicado nos EUA, para se evitarem os problemas oriundos dos trâmites e das despesas de uma eventual importação. Mas os (poucos) livros editados nos EUA tinham uma característica que queríamos evitar, por uma questão de princípio: mesclam a língua-alvo, a língua portuguesa, com a língua materna, a língua inglesa, utilizada para apresentar os comandos de lições e exercícios, as explicações gramaticais, traduções de vocabulário e por vezes até traduções de textos. Optou-se então pelo livro "Bom Dia, Brasil" (Slade, 2011) que, tendo sido recentemente revisado por duas professoras de português nos EUA, preenchia os requisitos pretendidos. A falta de experiência em trabalhar com a obra, no entanto, deixava uma interrogação no ar: o conteúdo se adequaria à metodologia que tínhamos em mente? Mas não tinha outra solução: precisávamos correr o risco.

O fato de as aulas serem ministradas em salas multimídia facilitou imensamente a adoção de materiais didáticos de apoio: usaríamos a internet, o que nos permitiria encontrar materiais autênticos variados e sempre atuais. Estabelecemos ainda que buscaríamos conquistar os alunos para se apaixonarem pela língua e pela cultura

brasileira de todas as formas possíveis, promovendo atividades extra-classe sempre que possível.

Combinamos que os conteúdos seriam introduzidos pelo professor nas aulas à distância, enquanto os exercícios de fixação seriam feitos nas aulas presenciais, sob a orientação do TA. Desta forma, evitaríamos que o TA, inexperiente, ficasse responsável pela apresentação de pontos novos, incluindo estruturas gramaticais.

Mas havia ainda a questão da compatibilidade entre os equipamentos de videoconferência da PUC-Rio e da sala multimídia de SUNY-NP. Diversos testes foram realizados, para que se pudesse ter certeza de que as duas salas "conversavam" uma com a outra. Conversavam. E então surgiu a dúvida quanto à qualidade das respectivas conexões à internet: um projeto como este requer excelente conexão, para que não haja surpresas negativas, como a queda da rede bem no meio da aula. Soube-se então que ambas as universidades contam com excelente estrutura nesse quesito, estando a PUC-Rio conectada diretamente à rede NREN⁶ por uma rede metropolitana de fibras óticas de multigigabites.

E assim, respondidas as dúvidas, decididas as providências e vencidos os obstáculos até então percebidos, estabeleceu-se a equipe:

Promotores: Bruce Sillner, *Dean of International Programs*, SUNY-NP; e Karl Erik Schollammer, Diretor do Departamento de Letras, PUC-Rio

Supervisoras Acadêmicas: Mary Christensen, Chair of the Department of Languages, Literatures and Cultures, SUNY-NP; e Rosa Marina de Brito Meyer, Supervisora Acadêmica de PL2E, PUC-Rio

Professor: Ricardo Borges Alencar, PUC-Rio

TA: Veronica Gomes Afonso, PUC-Rio/SUNY-NP (selecionada entre 5 candidatas)

Mas havia ainda uma dúvida crucial pairando no ar: isto tudo posto, teríamos alunos? E assim passamos à fase seguinte: o curso propriamente dito.

⁶ NREN = National Research and Education Network

4. O CURSO

Foram 16 os alunos inscritos. E quatro professores de SUNY se juntaram a eles, por terem interesse em desenvolver pesquisas envolvendo o Brasil, totalizando vinte aprendizes em sala de aula.

As primeiras aulas foram, para dizer de forma suave, muito incômodas para todos os envolvidos. A supervisora acadêmica, com experiência de mais de 40 anos, via-se pela primeira vez apoiando pedagogicamente um curso híbrido, com um forte componente tecnológico; o professor, um "craque" na arte de ensinar Português para Estrangeiros de forma presencial, sentia-se desconfortável ao ter que falar com uma câmera e por não ter um quadro-negro à sua disposição para dar explicações a consultas ou dúvidas surgidas no decorrer da aula; a TA, em sala de aula, não sabia se dava mais atenção ao professor na tela ou aos alunos em sala; os alunos não sabiam se deviam se dirigir à TA presente na sala ou ao professor surgido na tela. Todos perdidos, na primeira aula. Momento tenso.

Mas isso foi rapidamente superado. Logo, logo o professor descobriu que podia substituir o quadro-negro por um programa de edição de texto, pois havia duas telas na sala de aula de SUNY-NP: em uma aparecia a sua imagem e na outra, os exemplos digitados. A TA aprendeu a movimentar a câmera enfocando os alunos, para que o professor recebesse uma imagem mais próxima de cada um; os alunos se acostumaram a interagir com o professor naquilo que fosse de interesse geral e com a TA em casos de dúvidas pontuais ou individuais; e a supervisora acadêmica acompanhava as aulas de dentro da sala de videoconferência da PUC-Rio, anotando detalhes que poderiam ser melhorados, modificados, corrigidos ou evitados em aulas futuras.

A Figura 1, abaixo, retrata um momento de aula; é como um *snapshot* (uma fotografia instantânea) de uma aula.



Figura 1: um *snapshot* da aula.

O fato de que nesse mesmo ano tanto a supervisora acadêmica quanto o professor estavam em pleno desenvolvimento de pesquisas pós-doutorais ligadas a universidades norteamericanas contribuiu de forma definitiva para amenizar a falta de calor humano sentida por todos os envolvidos no curso: ambos puderam visitar SUNY-NP algumas vezes ao longo do ano letivo, estabelecendo uma relação mais pessoal entre todos os envolvidos e, principalmente com os alunos. E permitindo que não apenas o TA, mas também o professor conduzisse os exames orais, ao fim de cada semestre. O bom humor de Bruce Sillner o fez dizer, por ocasião da primeira visita do professor à turma, que os alunos haviam, enfim, descoberto que ele não era um *avatar* (Figura 2).



Figura 2: O professor não é um *avatar*!

Em outra ocasião, a visita da supervisora acadêmica a uma aula em SUNY-NP coincidiu com a visita de reconhecimento da *Assistant Vice Chancellor for Global*

Affairs of the State University of New York, Sally Crimmings-Villela. Americana, mas professora de português, apoiou entusiasmadamente o projeto desde a sua fase embrionária e pôde constatar *in locum* o seu sucesso (Figura 3).



Figura 3: Visitantes, TA e alunos em SUNY-NP

O livro didático escolhido nos desconcertou algumas vezes. Quando, por exemplo, apresenta um diálogo em que uma falante diz que "está gamada" porque conheceu "um gatinho joia" (Slade, 2011:179): é difícil lidar em aula com gírias há muito tempo abandonadas no registro coloquial do português do Brasil. Mas também nos surpreendeu positivamente, como quando apresenta *phrasal verbs* do tipo de "estar com" (Slade, 2011:156).

E assim desenvolveu-se o curso ao longo ano letivo 2014-2015 do calendário norteamericano. A partir de todas as observações, experiências e análises realizadas ao longo do processo, podemos já enumerar alguns prós e contras de se ensinar uma língua estrangeira através de um curso híbrido, metade à distância e metade presencial.

5. OS CONTRAS

A primeira e mais obviamente previsível dificuldade diz respeito à conexão de rede, à internet. Na primeira vez em que uma aula à distância foi interrompida inesperadamente, nós do Brasil nos apressamos a culpar a nossa conexão: "Ai, céus, a internet caiu!". Para descobrir, assim que a imagem voltou, que tinha faltado energia em New Paltz (!). Frente a uma queda de conexão, qual brasileiro partiria da premissa de

que teria faltado luz... logo... nos Estados Unidos... (!). Pois faltou. Conexão, vimos depois, era o menor dos nossos problemas; a parte tecnológica funcionou muito bem na quase totalidade das aulas.

Quando da elaboração do programa do curso não nos demos conta de que, lidando com calendários acadêmicos diferentes nos Hemisférios Norte e Sul, acabaríamos tendo que dar aulas ao longo do verão do Brasil, período de férias para a maioria dos professores. Assim, tanto o professor quanto a supervisora acadêmica trabalharam em janeiro e fevereiro, direto. Em compensação, em meados de maio as atividades estavam encerradas.

Havia um outro problema de natureza física que não havíamos previsto: a mudança do horário das aulas devido aos horários de verão, cá e lá. Contadas todas as alterações, foram quatro mudanças ao longo do ano; em janeiro e fevereiro, nos surpreendemos por termos que sair da PUC-Rio às 19 horas.

E, por fim, a natureza ela mesma se manifestou de forma não pensada previamente: o campus de New Paltz foi fechado quatro vezes por causa de nevascas na Costa Leste dos EUA, o que inverteu a escala projetada de introdução de conteúdo pelo professor e acompanhamento de exercícios pela TA; nesses casos, o conteúdo acabou transferido para o dia de aula presencial da TA, e ela precisou improvisar e resolver o problema - o que fez com bastante desenvoltura, diga-se de passagem.

Já por parte da PUC-Rio, foram os feriados e cancelamentos de dias letivos - previstos ou de última hora - que levaram a essa situação. Nos dias de carnaval, por exemplo: dias normais de aula em SUNY-NP, não havia a menor possibilidade de aulas gerarmos as aulas à distância, uma vez que o campus da PUC-Rio, obviamente, estava fechado nos três dias de folia e na quarta-feira de cinzas.

A falta de materiais didáticos específicos para esse tipo de curso fez com que fossem necessárias constantes adaptações ao livro didático. Por isso, muito material de apoio foi produzido, tanto pelo professor quanto pela TA. Uma pasta compartilhada na nuvem auxiliava o acesso de todos a esse material, que muitas vezes foi produzido a quatro ou seis mãos.

O ambiente tecnológico, apesar de aproximar os distantes, criou alguns constrangimentos. Primeiramente, como as faces dos alunos apareciam pequenas na tela, foi difícil para o professor relacionar nomes a pessoas, o que dificultou bastante a interação nos primeiros dias. Foi preciso pedir que os alunos procurassem se sentar nos mesmos lugares por alguns dias para que, a partir do desenho do esquema da sala, ele

pudesse, enfim, memorizar tudo. Além disso, por ver os alunos apenas através de uma tela e ouvi-los por meio de fones, nem sempre o professor conseguia perceber com a clareza necessária se os alunos estavam pronunciando as palavras corretamente; faltava ver, de perto, os alunos moverem os lábios, articularem os sons. Nesses casos, era necessário que a TA interviesse, corrigindo presencialmente o que o professor sequer percebia à distância.

Da mesma forma, recursos utilizados tão intuitiva e naturalmente em sala de aula, tais como apontar para um aluno e dizer "Responda a pergunta, por favor" não podia ser usado. Também não se podia entregar um objeto ao aluno e perguntar "Isso é um...?" Ou sair da sala e fechar a porta e a seguir abri-la e entrar, para demonstrar o significado de "sair" e "entrar". Nada disso.

Por esse motivos mesmo, todos os dêiticos criaram imensas dificuldades para o professor distante. "Você" é quem, numa tela? "Ali" é onde, para pessoas que se encontram a quilômetros de distância? "O livro dela" é de qual "ela", se não se pode indicar uma aluna? Mas isso é assunto longo, e merecerá um outro texto.

Talvez o problema mais difícil de contornar, porém, tenha sido a ausência de contato direto, a falta de calor humano, as diferenças contextuais. Uma das premissas subjacentes ao ensino e à pesquisa em PL2E na PUC-Rio é que o ensino de uma segunda língua, ou de uma língua estrangeira, deve levar em conta tanto a língua na sua forma (estrutura, gramática) quanto no seu uso (atos de fala, padrões comunicativos, valores e comportamentos culturais, etc). A abordagem intercultural é central, em nosso programa (Meyer, 2013). E isso, não se tinha. A Figura 4 demonstra claramente a dificuldade que muitas vezes sentimos: enquanto no Rio de Janeiro o professor e a supervisora vivíamos um verão causticante e a euforia do carnaval, em New Paltz os alunos e a TA encolhiam-se num frio doloroso, mergulhados em neve. Como seria possível um falar na mesma sintonia contextual do outro?



Figura 4: Dissonâncias contextuais

6. OS PRÓS

Antes de mais nada, é preciso enfatizar que esse projeto beneficiou a todos os envolvidos: SUNY-NP teve acesso à expertise da PUC-Rio em PL2E por meio de uma supervisora e de um professor, ambos doutores especialistas na área.

A equipe da PUC-Rio entrou em contato com uma metodologia de ensino de Português para Estrangeiros até então não experimentada na instituição. A partir desta experiência, podemos agora ao menos pensar em planejar a criação de novos tipos de cursos de ensino de línguas à distância.

O fato de SUNY-NP ter escolhido contratar uma aluna de pós-graduação da PUC-Rio para atuar como TA criou uma conexão teórico-metodológica natural entre ela e o professor, o que facilitou em muito o processo de adaptação das atividades planejadas frente aos obstáculos inesperados.

As visitas que a supervisora acadêmica e o professor fizeram às aulas presenciais algumas vezes ao longo do ano letivo deu aos alunos a positiva sensação de que estavam sendo bem atendidos, ou seja, que não eram meras cobaias de uma experiência pouco séria; muito pelo contrário, eles perceberam que todos os envolvidos estavam empenhando todo o seu esforço para que eles tivessem o melhor aproveitamento possível.

E tiveram. Nos exames finais, e em atividades apresentadas pelos alunos em sala, todos nos regozijamos com a constatação de que os alunos atingiram um nível de

proficiência jamais esperado por nenhum de nós, nem em nossos pensamentos mais otimistas. Em diálogos construídos e encenados por eles, vimos vários se utilizarem de recursos de linguagem improváveis em aprendizes de línguas em nível inicial: humor, metáforas, argumentação, crítica.

O que teria levado a esse sucesso todo? O apoio de SUNY-NP ao desenvolver no seu campus o interesse pela língua e cultura brasileiras? O livro didático, que seria afinal mais adequado à proposta do que teria nos parecido no início? A firmeza da supervisão pedagógica? A excelência do professor ao ministrar as suas aulas? O carisma e a eficiência da TA? O interesse e esforço dos alunos? Só as futuras edições do curso poderão dizer.

7. O FUTURO

Nesse ano letivo 2015-2016 dos EUA estamos, já, na segunda edição do *Elementary Portuguese I*, com um novo TA, o mestrando Lucas Almeida. Os demais, permanecem todos, agora atuando com mais segurança e autonomia.

Como prêmio pelo bom desempenho da primeira turma, a CCCI da PUC-Rio ofereceu bolsas de estudos para que cinco alunos concluintes frequentassem o Curso Intensivo de Português para Estrangeiros em julho no seu campus, no Rio de Janeiro. Quatro vieram; um teve problema com o seu passaporte, e não pôde embarcar.

SUNY-NP planeja oferecer o curso para outras instituições do sistema SUNY a partir do ano letivo 2016-2017. Nesse caso, novas adaptações serão necessárias, uma vez que o professor passará a ter duas ou mais telas à sua frente, cada uma correspondente a uma turma de uma instituição diferente. Se já foi difícil conseguir aprender os nomes daquelas carinhas pequenininhas em uma tela, que dirá em várias? Além disso, haverá um TA por instituição, o que fará o controle do desenvolvimento do conteúdo precisar ser feito de forma muito mais rígida, para que não ocorram desníveis entre as turmas. Por fim, todos os fatores físicos - queda de energia, problemas nos equipamentos, cancelamento de aulas, etc) certamente se darão em dias diferentes nas diferentes instituições, criando problemas em cascata. Como lidaremos com essas eventualidades é ainda uma incógnita.

Nada, porém, que o pragmatismo dos norteamericanos e a criatividade dos brasileiros não consiga resolver, estou certa. Não percam os próximos capítulos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blake, Robert J. (2013). *Brave New Digital Classroom*. 2nd Ed. Georgetown: Georgetown University Press.

Godwin-Jones, Robert. (2013) *Emerging Technologies: the technological imperative in teaching and learning less commonly taught languages*. *Language Learning & Technology*, v. 17, n. 1. Disponível em: <http://llt.msu.edu/issues/february2013/emerging.pdf>. Acesso em: 28/10/2015.

Kondo-Brown, Kimi (2012). *Teaching Less Commonly Taught Languages*. Wiley Online Library. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal1168/abstract>. Acesso em: 28/10/2015.

Matos, Francisco Gomes de (2004). *O Rio de Janeiro, a PUC-Rio e o Ensino de Português a Estrangeiros (EPE)*. In: Meyer, R. M. B. (Org.) *paLavra*, no.13. Rio de Janeiro: Ed. Galo Branco. Pp. 7-10.

Meskill, Carla; Anthony, Natasha (2010). *Teaching Languages Online*. UK; USA: Canada: Multilingual Matters.

Meyer, Rosa Marina de Brito (2013). *Para o bem ou para o mal: a construção de identidade pelo falante de PL2E a partir de estereótipos de brasilidade*. In: Meyer, R. M. B.; Albuquerque, A. (Orgs). *Português para Estrangeiros: Questões Interculturais*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio.

Meyer, Rosa Marina de Brito (2015). *A Nova Presença Internacional da Língua Portuguesa*. In: Meyer, R.M.B.; Albuquerque, A. (Orgs.). *Português: Uma Língua Internacional*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. Pp. 9-21.

Slade, Rejane de Oliveira (2011). Almeida, Marta; Jackson, Elizabeth (Rev.). *Bom Dia, Brasil*. 3rd Ed. New Haven: Yale University Press.

