



Ministério da Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 - 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 04 – Ano II – 10/2013
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Ensino de Português nos Estados Unidos: uma compilação

Prof^ª. Dr^ª. Viviane Bagio Furtoso
Docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Universidade Estadual de Londrina – Paraná – Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3445043936246326>
E-mail: viviane@uel.br

Prof^ª. MSc. Serena J. Rivera
Doutoranda em Estudos e Teoria Luso-Afro-Asio-Brasileiros
University of Massachusetts Dartmouth – Massachusetts – North Dartmouth -
Estados Unidos
<http://lattes.cnpq.br/0460973820989290>
E-mail: srivera2@umassd.edu

Resumo: Com a expansão e a consolidação da área de Português para Falantes de Outras Línguas, observa-se uma crescente demanda pela aprendizagem do português por estrangeiros e, conseqüentemente, pelo ensino dessa língua em contextos variados. Do interesse de explorar este crescimento, surgiu a ideia de compilar trabalhos já desenvolvidos com foco na história, no desenvolvimento e nas perspectivas para o ensino de português em universidades nos Estados Unidos. Ao fazer um levantamento de trabalhos já publicados sobre esse assunto, este estudo pretende contribuir para o mapeamento do ensino e da expansão do português em universidades estadunidenses e reunir informações importantes que, muitas vezes, isoladas, podem levar mais tempo para refletir no ensino e na pesquisa.

Palavras-chave: Português para falantes de outras línguas. Ensino. Universidades estadunidenses.

INTRODUÇÃO

Temos observado uma mudança notável na procura e na oferta de ensino de português nas universidades dos Estados Unidos nas últimas décadas. Por causa desta mudança, textos variados foram publicados recentemente que tratam desse assunto: o ensino de Português como língua estrangeira (PLE) nas universidades nos Estados Unidos. Muitos destes trabalhos têm dados e outros elementos em comum, enquanto também têm diferenças entre um e outro. Ao considerar os resultados semelhantes e diferentes, pretendemos compilar um número significativo desses trabalhos e oferecer uma síntese, ou seja, um mapeamento do que já foi publicado até agora.

A seleção dos textos foi feita a partir de uma busca em material impresso e digital sobre o assunto, procurando dar prioridade para textos publicados nos últimos cinco anos, uma vez que este artigo objetiva registrar a situação atual do ensino de PLE em universidades estadunidenses. Embora essa localização cronológica possa se desatualizar em pouco tempo, esta compilação pode servir de base para estudos futuros que priorizem outras publicações a partir das aqui registradas.

Para compor as seções do artigo, os assuntos presentes nos trabalhos lidos serviram de categorias, que, conseqüentemente, encadearam a discussão e a apresentação dos resultados de pesquisas encontrados. Assim, reunimos primeiramente os resultados sobre o crescimento do ensino de português nos Estados Unidos, depois demos ênfase ao público e às motivações para a aprendizagem do português naquele país para, em seguida, registrar as abordagens de ensino em cursos e programas de PLE e, por último, tecemos considerações sobre os desafios para o ensino e para a expansão do português nos Estados Unidos.

Passemos, então, ao primeiro ponto bastante recorrente nos textos revisitados, o crescimento do ensino de português nos Estados Unidos.

1. CRESCIMENTO DO ENSINO DE PORTUGUÊS NOS ESTADOS UNIDOS

Embora o objetivo deste artigo recaia sobre a compilação de estudos mais atuais sobre o ensino de PLE nos Estados Unidos, vale ressaltar que essa discussão já ocupava espaço em livros, periódicos e jornais das décadas de 40, 50 e 60, conforme aponta Luna (2012). Para o autor, “é com o advento da Segunda Guerra que o quadro de irregularidade de oferta de cursos de línguas estrangeiras em geral e do português em particular, começa a mudar” (LUNA, 2012, p. 23), nos Estados Unidos. Assim, o ensino de PLE nos Estados Unidos tem sido marcado pelo papel político e econômico do Brasil e de Portugal desde o início.

Revisitando estudos com dados mais recentes, observamos que o crescimento no ensino de português no contexto universitário estadunidense tem sido visível nas últimas décadas. Gonçalves (2012), por exemplo, nota um dado comum que surge nos outros trabalhos também, que a porcentagem de 10,6% foi quanto cresceu a busca por aulas de português nos EUA entre 2006 e 2009, “mesmo durante a maior crise financeira que teve um grande impacto no estudo de línguas estrangeiras nos Estados Unidos” (p. 44), ressalta o autor.

Scott (2010) também corrobora este dado de crescimento, comparando o português com outras línguas estrangeiras oferecidas nas universidades: “nos últimos três anos, o português foi uma das línguas que mostrou maiores taxas de crescimento nos Estados Unidos, depois do árabe (46.3%), do chinês (18,2%), da língua gestual (16,4%) e do coreano (19.1%)” (p. 29). Estes trabalhos mostram que o interesse em aprender português não está apenas crescendo, mas está alcançando um lugar ao lado das línguas estrangeiras mais ensinadas nas universidades estadunidenses. Milleret (2012b) oferece um dado interessante que destaca como o português está agora competindo com as outras línguas mais ensinadas nas universidades: 8.6% [de alunos] estuda português e de cinco alunos que se matriculam em cursos básicos, dois continuam nos níveis mais avançados, comparando com os cursos de chinês, francês, russo, japonês e espanhol em que um de três alunos continua (p. 136).

Para exemplificar com dados de uma universidade em particular, por exemplo, na *University of Arizona*, os alunos matriculados em cursos de português em 1998 foram oitenta e cresceram para seiscentos hoje em dia, um crescimento

marcante (CARVALHO, 2010). Na *Brigham Young University*, no Estado de Utah, o curso de português conta com quinhentos e cinquenta alunos dos mais de onze mil que estudam português nas universidades do país inteiro, uma outra estatística extremamente notável (FITZGIBBON, 2012).

Entretanto, embora estes dados específicos mostrem um crescimento considerável e uma popularidade do estudo de PLE, Milleret (2012b) mostra que o tipo de crescimento depende da região em que a universidade está localizada. Segundo seu estudo, as universidades no sul do país, por exemplo, contaram com um aumento de 75% nos alunos matriculados em português, enquanto a região nordeste teve um aumento de 68%, a região oeste 50% e a região centro-oeste de 45% (MILLERET, 2012b, p. 140). Gonçalves (2012) afirma que

Os programas universitários de língua portuguesa e culturas lusófonas com maior prestígio e dimensão estão geralmente localizados junto às áreas onde existem comunidades expressivas de falantes de português, uma vez que a presença destes falantes de herança cria uma população para os programas. (p. 43)

Além da região, a oferta de cursos de PLE também pode ser discutida a partir do nível de institucionalização dos cursos. A *Georgetown University*, por exemplo, localizada na capital do país, conta com um total de 250 alunos matriculados nos cursos de Português, sendo eles oriundos tanto de cursos de graduação quanto de pós-graduação (SANTOS, 2011). Este dado mostra que o interesse pelo português está presente em vários níveis universitários. Os estudos de Milleret (2012a;2012b), por exemplo, registram números interessantes da distribuição entre cursos ofertados na graduação e na pós-graduação.

Para Bastos e Hanna (2012), o foco do curso ou do programa de português também pode evidenciar o crescimento do interesse no conhecimento da língua portuguesa. No caso das três universidades¹ analisadas em seu trabalho, o foco em estudos sobre a América Latina foi o fator desencadeador do aumento do número de interessados pelos programas de português.

Após a descrição do cenário do ensino de PLE nos Estados Unidos em termos de expansão, é importante abordar as motivações pela aprendizagem da língua naquele contexto.

¹ The University of Massachusetts Dartmouth Center for Portuguese Studies and Culture, Center for Latin American and Caribbean Studies (Watson Institute, Brown University), Harvard University.

2. PÚBLICO E MOTIVAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

É importante investigar quem exatamente procura os cursos de PLE nos Estados Unidos e as razões (motivações) para procurá-los.

Na *University of Arizona*, por exemplo, Carvalho (2010) afirma que a seleção de alunos para o curso de português foi, em grande parte, direcionada aos alunos já matriculados nos cursos de espanhol (p. 1). Tal critério foi orientado pelo entendimento de que é importante ter formação em ambas as línguas.

O estudo de Ferreira e Gontijo (2011), que focalizou duas universidades que oferecem cursos de português na região do litoral-sul do estado de Massachusetts, mostrou que os cursos de português eram frequentados por alunos com descendência de países lusófonos e alunos sem descendência, respectivamente.

Scott (2010) registra que as aulas de português tinham como público falantes de herança e aprendizes de português como língua estrangeira, destacando, inclusive, que a inserção desses dois grupos na mesma sala de aula pode dificultar o ensino e a aquisição da língua. Ao falar dos alunos que procuram português e que vêm de diversas origens linguísticas, o estudo de Milleret (2012b) registrou que 15,9% dos alunos são apenas falantes de inglês, 16,74% falantes de espanhol como segunda língua, 15,06% falantes de espanhol como língua de herança, 13,19% falantes nativos de espanhol, 11,09% falantes de português como língua de herança, 6,69% falantes nativos de português e 12,34% falantes de outras línguas românicas (p. 145).

De acordo com estes dados, concluímos que os alunos que procuram aulas e cursos de português vêm de origens linguísticas diversificadas e essas especificidades precisam ser consideradas ao se propor e planejar um curso.

Depois de considerar as diversas formações de alunos dos cursos de português, a questão que deve ser abordada agora é: por que aprender português?

Nas décadas de 1940 a 1960, Luna (2012) resgata a carreira de professor de língua portuguesa como referência motivacional para o aprendizado do português. Além disso, motivações como “preparação para profissão ou negócio nos Estados Unidos ou em um país estrangeiro” (LUNA, 2012, p. 24), também mereciam destaque.

Atualmente, Lima (2012) afirma que foi a “crise internacional” que impulsionou

a popularidade do português e não é só a sequência de eventos mundiais a serem sediados no Brasil. Por causa da “crise internacional”, Lima (2012) argumenta que o Brasil está virando um destino para trabalhar e as universidades estadunidenses estão adaptando os cursos de português de acordo com esta tendência.

Costas (2012) afirma que há três grupos de alunos interessados na língua portuguesa: jovens profissionais que procuram emprego no Brasil (como já indicado por Lima, 2012), “funcionários de empresas estrangeiras que começaram a operar no Brasil ou têm ampliado os negócios com o país” e brasileiros expatriados. Juntando as informações, estes autores argumentam que o crescimento no interesse pelo português está ligado com a economia emergente do Brasil; muitos alunos de português estão interessados em tirar proveito desta economia próspera com mais opções para ter emprego do que no seu próprio país.

Corroborando que a economia atual do Brasil tem influência na crescente busca por aulas de português nos Estados Unidos, Scott (2010) argumenta que este período de pós-modernidade em que vivemos contribui para a “pós-modernidade linguística” (p. 8). As pessoas que conhecem mais línguas têm mais vantagens e oportunidades no mundo, reconhecendo que as línguas estrangeiras hoje em dia têm representado um “capital cultural”. Em outras palavras, ao aprender uma língua estrangeira, e neste caso o português, é como adquirir uma ferramenta (um produto) que, eventualmente, servirá para abrir caminhos no futuro.

Embora os grandes temas de economia e do futuro incerto sejam reconhecidos como as maiores motivações para a busca acelerada por aulas de português nas universidades nos Estados Unidos, alguns pesquisadores argumentam que a mudança vem de dentro da própria instituição. Milleret (2012b), por exemplo, constata que as instituições que tiveram um aumento em alunos matriculados apontaram quatro razões que contribuíram para este crescimento: a adoção de um novo livro didático, a alteração de cursos, uma mudança de currículo e a implementação de uma mesa semanal de língua (p. 140). Assim, o crescimento da demanda no ensino de português não tem sido unicamente influenciado pelo mundo fora da universidade. Neste caso, parece que o que acontece fora da universidade e também dentro, em relação ao mundo lusófono e à língua portuguesa, está interligado. Em geral, o que pode ser concluído desta informação e da interligação entre o mundo externo e o mundo acadêmico é que os alunos

procuram português porque os cursos estão sendo renovados de uma forma que faz com que a aprendizagem se torne mais atraente para os alunos do que o formato anterior e, junto com a globalização da economia brasileira, esta aquisição da língua tornou-se mais relevante e útil. Junto com o investimento na inovação dos cursos de português, a língua se transformou num “produto” e “capital cultural”, que vale a pena investir, conforme já mencionamos anteriormente.

Além de ter características que fazem do português uma língua de investimento e de ser uma ferramenta para o futuro do aluno, nas regiões onde a imigração dos países lusófonos floresceu, as motivações ainda podem ser de natureza mais pessoal em relação à aprendizagem da língua em nível universitário.

Ferreira e Gontijo (2011) dão destaque para duas universidades (*University of Massachusetts Dartmouth e Bridgewater State University*), na região litoral-sul do estado de Massachusetts, onde residem muitos imigrantes e famílias com descendência de países lusófonos, principalmente de Portugal e dos Açores. As pesquisadoras quiseram descobrir as diferenças, se existiam, nas motivações de aprender português nestas universidades entre alunos de português como língua de herança e alunos de português como língua estrangeira. O que foi concluído a partir desta pesquisa, em última análise, foi que, em ambas as universidades, os alunos tinham quase as mesmas motivações para aprender português, a única diferença era que na *University of Massachusetts Dartmouth*, uma grande motivação foi a necessidade de cumprir créditos em língua estrangeira. Os falantes de herança tipicamente queriam aprender português para conversar e se relacionar melhor com a família, enquanto os falantes de outras línguas queriam aprender para conversar com amigos que falam português. Ambos os grupos de alunos mostraram interesse pela cultura portuguesa ou brasileira e demonstraram a vontade de conhecê-la como motivação para aprender a língua. Esta pesquisa de Ferreira e Gontijo (2011) mostra que as razões e motivações para aprender português em certos contextos podem ir além do interesse em “capital cultural”, economias emergentes e até mesmo a necessidade de cumprir créditos em língua estrangeira. Em certos casos, aprender português pode ser algo mais pessoal: uma maneira de melhorar relacionamentos com família e amigos.

Nos contextos onde imigrantes e famílias com descendência de países lusófonos não constituem a maioria da população, as motivações se divergem. Os

resultados do estudo de Jouët-Pastre (2011) estão centrados nas motivações para aprender português e nas diferenças de motivações entre falantes de herança e falantes de outras línguas, um assunto similar à pesquisa de Ferreira e Gontijo (2011). Para os falantes de português como língua de herança, os motivos mais notados foram os seguintes: ter uma conexão pessoal com Portugal, Brasil, etc. através de família e amigos (76.3%); uma viagem no futuro para um país lusófono (62.7%); e um interesse em cultura portuguesa (42.4%) (2011, p. 12). Comparadamente, dos aprendizes de português como língua estrangeira, os motivos mais notados foram: interesse em geral em aprender novas línguas (47.8%); possibilidade de viagem no futuro para um país lusófono (46%); e interesse pela cultura brasileira (38.5%) (JOUËT-PASTRE, 2011, p. 12). A autora ressaltou a diferença mais significativa entre os aprendizes, destacando que 76.3% dos falantes de herança optaram pela conexão pessoal com alguém do Brasil, de Portugal, etc. como “muito importante”, enquanto apenas 15.9% dos falantes de outras línguas escolheram essa motivação (p. 12).

Os falantes de outras línguas, naquela pesquisa, indicaram que os maiores motivos para aprender português foram, primeiro, por causa de um interesse geral em aprender línguas e, segundo, pelo desejo de fazer uma viagem no futuro para um país lusófono, enquanto os falantes de língua herança têm motivos mais pessoais. Um resultado interessante daquela pesquisa é que os falantes de herança têm mais interesse em cultura portuguesa, enquanto os outros falantes têm mais interesse na cultura brasileira (JOUËT-PASTRE, 2011). Este dado provavelmente tem a ver com o fato de que a maioria das falantes de herança representados naquela pesquisa são luso-descendentes. Ao adicionar às conclusões de Ferreira e Gontijo (2011), Jouët-Paste (2011) conclui no seu trabalho que as motivações integrativas dos dois grupos de aprendizes se diferenciam: aprendizes de português como língua de herança têm motivos ligados com a família, ao passo que aprendizes de português como língua estrangeira têm motivos mais direcionados à cultura do mundo lusófono.

Desse modo, os estudos aqui compilados demonstram que existem várias razões pelo interesse em aprender a língua portuguesa, do foco no trabalho e do interesse pela cultura, até a determinação para se relacionar melhor com família e amigos falantes de português.

Agora que foi destacado as motivações que justificam uma maior procura pela aprendizagem do português nas universidades nos Estados Unidos e quem são os alunos interessados, faz-se relevante explorar as abordagens de ensino de português nos cursos e nos programas de PLE.

3. CURSOS E PROGRAMAS DE PLE

Historicamente, o português foi introduzido por volta da década de 40 em alguns currículos universitários por estímulo político, inicialmente o português “lusitano”, e, posteriormente o ‘português brasileiro’, conforme discute Igel (2012, p. 144-145).

Mais recentemente, dentre a oferta de cursos em níveis variados, da graduação até a pós-graduação, existem propostas que vão além do ensino de estruturas gramaticais.

Milleret (2012b) verificou que, das instituições que participaram de sua investigação, 100% estuda Brasil, 64,5% Portugal, 51% África lusófona, 42% Cabo Verde e 37,5% os Açores (p. 147), mostrando que o ensino da língua portuguesa está interligado com a cultura lusófona. A autora ainda observa que cursos de cultura também são oferecidos, embora sejam ministrados em língua inglesa. Estas aulas destacam culturas do mundo lusófono, literatura traduzida em inglês e aulas de filmes. Embora não tenhamos espaço neste artigo para discutir diferentes perspectivas de ensino de cultura, reconhecemos que a concepção de ensino de cultura subjacente à proposta de cursos como as apresentadas anteriormente, está distante do que entendemos por perspectiva intercultural no ensino de língua-cultura, com base na discussão proposta por Zanatta (2009).

Em relação à tecnologia utilizada nas aulas de língua portuguesa, Milleret (2012b) constatou que CDs, DVDs, internet, PowerPoint e laboratórios de línguas foram as ferramentas mais usadas (p. 147).

Quanto aos conteúdos nos cursos ofertados, o estudo de Milleret (2012b) registrou: 1. Foco nas quatro habilidades e na cultura (95,45%); 2. Conversação (88,64%); 3. Produção escrita (86,36%); 4. Gramática (86,36%); 5. Ficção (81,82%); 6. Cultura popular (79,55%); 7. Filmes (77,27%); 8. Música popular (70,45%); 9. Cursos para falantes de espanhol (54,55%) (p. 148). Juntamente com estes dados,

os livros didáticos mais usados nas aulas de português nas universidades foram o *Ponto de Encontro: Portuguese as a World Language* e *Pois Não: Brazilian Portuguese Course for Spanish Speakers*. Os dados aqui comentados corroboram a necessidade de se pensar em diferentes propostas para o ensino da língua portuguesa, uma vez que esses cursos precisam atender às demandas do público interessado em aprender língua portuguesa nos Estados Unidos.

Ao olhar para exemplos específicos, de acordo com Carvalho (2010), na *University of Arizona* o departamento de espanhol e português, além de ofertar cursos de língua portuguesa, também oferece cursos avançados em estudos luso-brasileiros como, por exemplo, literatura e filmes em língua portuguesa. Além de cursos de graduação, a *University of Arizona* também tem um curso de pós-graduação, e oferece um mestrado e programa de doutorado que são combinados com o curso de pós-graduação em espanhol, mostrando que o estudo de português está disponível para os alunos em vários níveis. Descrito por Santos (2011), o ensino de português na *Georgetown University* tem uma história de ensino de oitenta anos até hoje. Composto de mais ou menos 250 alunos nos níveis de graduação e pós-graduação, é descrito por Santos (2011) com as seguintes palavras: “o programa caracteriza-se por estudar e valorizar a língua, a cultura e a política dos países do mundo lusófono” (n.p.). Na mesma linha, a *University of Massachusetts Dartmouth*, uma das universidades mencionadas no trabalho de Ferreira e Gontijo (2011), oferece cursos de português nos vários níveis de estudo. Naquela universidade, alunos podem estudar português como um “major” ou um “minor” no nível de graduação. Neste curso, o corpo docente ministra aulas de língua portuguesa e aulas avançadas de cultura e literatura. Para alunos interessados em estudar português em nível de pós-graduação, a *University of Massachusetts Dartmouth* oferece um mestrado em estudos portugueses e um doutorado em estudos e teoria luso-afro-asio-brasileiros, os dois abordando aulas de teoria, literatura, linguística e cultura. Em geral, estas instituições e os cursos que oferecem são apenas exemplos das várias universidades nos Estados Unidos que abordam o ensino de português.

Além dos cursos identificados anteriormente, Risner (2012) aborda o ensino de português e cultura brasileira em contextos de negócios. Para a autora, além do reconhecimento da favorável condição do Brasil na economia mundial, os cursos de

português para negócios podem ser promovidos pensando na vantagem competitiva que os estudantes podem ter no mercado de trabalho latino-americano se falarem português e espanhol.

De um modo até mais específico, o ensino de Português na *Brigham Young University (BYU)* tem uma abordagem que vale destacar. A *BYU* oferece vários programas de estudo de língua portuguesa, de linguística até o ensino da língua. Uma das aulas mais populares no programa são as aulas de teatro e de cinema luso-brasileiro. Estas aulas tiveram um grande sucesso, o que pode ser observado nos comentários dos próprios alunos dos cursos: "... a experiência de ouvir sua própria voz em um contexto cultural e artístico sobrepujou qualquer outra experiência até então vivida", enquanto um outro falou de uma experiência específica com uma peça na aula, 'eu li a peça. Eu assisti ao vídeo. Mas nunca gostei. Eu vi esta peça e eu pude finalmente apreciá-la e gostar dela' (FITZGIBBON, 2012, p. 219-220). Esses comentários ressaltam o caráter de imersão na língua-cultura que esses cursos oferecem.

Além disso, várias universidades com cursos de português também trabalham com a comunidade nas suas próprias regiões. Fitzgibbon (2012) nota que o processo de adaptação dos cursos de português na *Brigham Young University* inclui a colaboração com as escolas públicas da região. Na *University of Arizona*, o que também faz parte do curso é o contacto com a cultura da língua portuguesa e os intercâmbios de conversação através de "tandem" e outras atividades que incluem a comunidade (CARVALHO, 2010).

Nessa mesma linha, Santos (2011) apresenta um programa em particular, oferecido pela *Georgetown University*, intitulado "O ABC do Português", cujos objetivos são:

Primeiro, a carência de pesquisas sobre o ensino e aprendizagem de PLH; segundo, a limitada e rara oportunidade de treinamento dos professores que trabalham diretamente com PLH; e terceiro, a tentativa de estreitamento dos laços entre a universidade, a comunidade (sociedade civil) e o governo brasileiro, no que diz respeito à necessidade de se pensar uma política linguística séria e ativa, dado o lugar de importância política e econômica que o Brasil ocupa no plano mundial hoje. (n.p.)

O objetivo do programa, em última instância, é dar oficinas para os professores e para os pais com filhos que querem aprender português como língua

de herança. A comunidade, a universidade e o professor têm a oportunidade para escolher o tema da aula que é oferecida aos sábados. Visto que os participantes das oficinas são oriundos de muitas regiões, a maior importância deste programa é ter espaço para “troca de saberes entre a universidade e a comunidade” (SANTOS, 2011, n.p.).

Como mencionado por Milleret (2012b), em relação às várias instituições envolvidas no ensino de português por todo o país, “muitas instituições criaram um ambiente que promove o estudo de Português [. . .] e centros fundados externamente e internamente patrocinam eventos e pesquisa. Centros culturais na comunidade também contribuem para a conscientização e com financiamento através das atividades e eventos”² (p. 140). Essas iniciativas mostram uma forte ligação entre o estudo de português e a comunidade interna e externa.

Para finalizar esta seção, registramos experiências de universidades estadunidenses que têm dado ênfase em programas com foco na preparação linguístico-cultural de estudantes que fazem parte de intercâmbios acadêmicos com países lusófonos, como o Brasil, conforme discute Somers (2012).

4. DESAFIOS PARA O ENSINO E PARA A EXPANSÃO DO PORTUGUÊS NOS ESTADOS UNIDOS

O ensino de português nas universidades estadunidenses não é isento de desafios a serem superados. Costas (2012) afirma que o crescimento “gerou uma demanda ainda não atendida por mais professores, livros didáticos avançados e dicionários especializados - por exemplo, no vocabulário corporativo” (n.p.).

No que diz respeito a livros didáticos produzidos e utilizados no contexto específico dos Estados Unidos, Gomes de Matos (2012) destaca que

Embora *Modern Portuguese*³ e *Working Portuguese*⁴ tenham sido

² Many institutions have created an environment that fosters the study of Portuguese where other faculty members teach related subject matter and externally or internally funded centers sponsor research and events. Cultural centers in the community off-campus also contribute to raise both awareness and funding through their activities and events. (MILLERET, 2012b, p. 140).

³ Ellison et al. (1971).

⁴ Rector, Amorim e Gerber (2010).

criados em épocas e contextos distintos, podemos encontrar atributos partilhados por ambos, do mesmo modo que nos deparamos com contrastes e avanços significativos, decorrentes das novas maneiras de se fazer educação linguística nesta era digital. (p. 20)

Gonçalves (2012) chama a atenção para a falta de material didático para atender aos falantes de espanhol, grupo que mais contribui para o aumento de programas de português nos Estados Unidos.

No entanto, seja qual for o grupo de alunos e suas necessidades, “as novas tecnologias de informação e comunicação são uma excelente ferramenta para engajar os estudantes de uma forma personalizada, permitindo que cada estudante explore os seus interesses individuais” (GONÇALVES, 2012, p. 46).

Para Kelm (2012), várias dessas tecnologias já fazem parte das atividades cotidianas das pessoas e, por isso, é natural que elas sejam incorporadas em nossas práticas pedagógicas. O autor apresenta alguns materiais produzidos pela *University of Texas* e que estão disponíveis gratuitamente na internet.

Uma forma de transitar entre abordagens mais tradicionais de ensino e aquelas que incorporam as novas tecnologias de informação e comunicação tem sido a adoção de abordagens mistas⁵, ou seja, abordagens que mantêm características do ensino presencial, mas também incorporam algumas ferramentas do ensino a distância. Silva (2012) relata uma experiência dessa natureza, realizada na *University of Illinois at Urbana-Champaign*, e conclui que “não há um modo perfeito de desenvolver um curso de línguas. No entanto, as possibilidades criadas pela abordagem mista de ensino podem melhorar o ensino, bem como motivar e intensificar a aprendizagem”⁶ (p. 140).

Ao falar da falta de recursos necessários para atender à nova demanda de ensino nos Estados Unidos, um dos recursos que falta é simplesmente professores. Segundo Milleret (2012b), o número de professores não tem acompanhado o número de alunos na devida proporção. Um dos motivos apontados pelas poucas universidades que viram uma diminuição em alunos matriculados foi a perda de corpo docente que não foi substituído posteriormente. Um crescimento do corpo

⁵ Em inglês, *blended learning*.

⁶ There is no perfect way of delivering a language course. Yet, the possibilities that are created by the blended learning approach can definitely improve teaching as well as motivate and enhance student learning. (SILVA, 2012, p. 40).

docente só é visto em instituições no oeste dos Estados Unidos (MILLERET, 2012b, p. 140).

Além da falta de professores, Gonçalves (2012) reconhece que “os professores de PLE devem ter formação específica em metodologia de línguas estrangeiras”, corroborando resultados dos estudos de Furtoso (2001; 2009), bem como sugere ações no sentido de que os professores sem essa formação específica “tirem proveito das oportunidades de formação profissional contínua, disponibilizada *on-line* gratuitamente por várias instituições” e “participem das associações⁷ profissionais e das comunidades virtuais da área” (p. 53).

Em relação à abordagem do ensino de português, o corpo docente existente aponta alguns desafios. No trabalho de Scott (2010), professores entrevistados notaram que experimentaram dificuldades no ensino de português aos luso-descendentes. Scott (2010) explica que: “para os luso-descendentes com alguma capacidade oral, mas não na escrita e na leitura, no ‘etnolecto’ desenvolvido no seio das comunidades imigrantes é necessário valorizar-se a variante familiar e acrescentar a variante padrão ao repertório do aluno” (p. 20-21). De acordo com esta tendência, os alunos luso-descendentes muitas vezes demonstram resistência à gramática padrão ensinada na sala de aula. Ao explicar mais, Scott afirma que: “luso-descendentes frequentavam a aula para obter confirmação de que já sabiam falar português,” e adiciona que, “muitos pensavam que a aula seria fácil e que não requereria muito esforço por parte deles” (2010, p. 21). Estes alunos também lidam com problemas emocionais em aprender português por causa de ser uma etnia minoritária por muitos anos nos Estados Unidos e este fato, em alguns casos, afeta o desempenho do aluno na sala de aula. Porém, mesmo não tendo um desempenho tão satisfatório, os alunos luso-descendentes tiveram uma boa apreciação da cultura (SCOTT, 2010).

Em relação ao futuro do ensino de português nas universidades estadunidenses, os estudos compilados neste artigo têm várias sugestões. Apesar de já existir vários centros de estudo dedicados à língua portuguesa e vários programas de intercâmbio oferecidos pelas universidades, Scott (2010) argumenta que é preciso ter mais centros de estudos portugueses, brasileiros, luso-africanos e

⁷ Ao final do artigo de Risner (2012), há uma lista com algumas associações e seus endereços eletrônicos, dentre as quais destacamos a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE).

lusó-asiáticos, mais programas de intercâmbio entre os Estados Unidos e países lusófonos e até mais programas internacionais de imersão. Também, para Scott (2010), o português deve ser comercializado num contexto mais global, no qual sejam contemplados todos os países que falam português e todas as culturas que vêm desta língua globalizada. Em geral, a divulgação do português, para Scott (2010), precisa ser mais “agressiva” (p. 35).

Costas (2012), num caminho semelhante, porém mais direcionado para como o interesse em português nos Estados Unidos afeta o Brasil, nota que este interesse é benéfico para o futuro do Brasil e para o intercâmbio de negócios. Além disso, para ela seria útil criar uma iniciativa parecida com o Instituto Camões no Brasil para promover a aprendizagem de português e demonstrar a importância do conhecimento da língua e da cultura.

No entanto, entendemos que a criação de institutos gerenciados por diferentes países de língua portuguesa não sejam o caminho mais promissor para a internacionalização da língua portuguesa, pois com isso continuamos com a “disputa” entre variantes do português, em vez de agregar valores do mundo lusófono. Para nós, o fortalecimento de órgãos que agreguem os países de língua portuguesa, como o IILP – Instituto Internacional da Língua Portuguesa⁸, pode trazer mais visibilidade e promoção da língua portuguesa e suas culturas no mundo do que ações individualizadas por parte de cada um dos países da CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa e dos PALOPs - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Além disso, parcerias entre órgãos da natureza do IILP e associações também têm potencial de promoção e divulgação da língua portuguesa⁹.

⁸ <http://www.iilp.org.cv/>

⁹ Como exemplos de parcerias, apresentamos o desenvolvimento do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira, que disponibilizará materiais e recursos didáticos para o ensino da língua portuguesa em diferentes contextos lusófonos, uma ação em conjunto entre IILP e SIPLE. As associações de professores também se fortalecem e oferecem mais espaço de formação para os professores quando se juntam, como é o caso da parceria entre a SIPLE e a AOTP – *American Organization of Teachers of Portuguese*, dos Estados Unidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mapeamento de publicações com foco no ensino de Português nas universidades estadunidenses, objetivo deste artigo, foi realizado com base em publicações recentes encontradas em livros, periódicos, jornais e textos veiculados na internet. O volume de artigos revisitados foi considerado representativo da literatura produzida na área de PFOL sobre o assunto investigado.

A partir das questões recorrentes discutidas nos textos lidos, organizamos as seções deste artigo. O crescimento do ensino de português nos Estados Unidos foi abordado de modo a oferecer alguns subsídios que nos ajudem a identificar e localizar esse crescimento por motivos outros que não apenas os eventos mundiais com sede no Brasil, conforme a mídia faz questão de reforçar. Embora este estudo não tenha se debruçado sobre a história, pudemos verificar que motivos estratégicos, militares, políticos e econômicos tiveram e têm influência no aumento de interesse dos estadunidenses pela aprendizagem da língua portuguesa. Esse aumento também tem relação direta com a presença de comunidades falantes de português em determinadas regiões dos Estados Unidos. Dentre os motivos para essa aprendizagem, destacam-se desde o foco no trabalho e nos negócios e o interesse pela cultura, até a determinação para se relacionar melhor com a família e com os amigos falantes de português. Assim, as universidades estadunidenses procuram buscar junto à comunidade esses focos de interesse para melhor planejar e desenvolver seus cursos e programas de português. Várias universidades foram citadas como exemplos durante nossa compilação, de modo a oferecer ao leitor a oportunidade de conhecer um pouco sobre algumas experiências vivenciadas naquele país.

No entanto, os desafios ainda são muitos, dentre os quais os trabalhos lidos chamaram nossa atenção para a necessidade de se investir em novos materiais didáticos e abordagens de ensino de português nos Estados Unidos, buscando inserir as novas tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica do professor. Além disso, merece um lugar de destaque a formação específica do professor, principalmente para um contexto emergente que é o ensino de português como língua de herança.

Para finalizar, ratificamos nossa posição de que a promoção da língua

portuguesa precisa ser articulada entre os países lusófonos, por meio de ações conjuntas, só assim o fortalecimento desta língua acontecerá nos Estados Unidos e em qualquer outro lugar do mundo.

Abstract: As renovations and expansions within the area of Portuguese for Speakers of Other Languages continue to flourish, an increasing demand for the subject among foreigners and, concurrently, its instruction in various contexts have also been noted. Rooted in an interest in exploring this growth, this article offers a compilation of recently published research with a focus on the history, development, and current perspectives regarding the teaching of Portuguese in universities within the United States. Through the examination of recently published works, this article aims to contribute to the mapping of the instruction and expansion of Portuguese as a Foreign Language in universities throughout the United States while bringing together salient information on the subject that oftentimes when isolated forces a delay in the retrieval of and reflection on instruction and research within this particular area.

Keywords: Portuguese for Speakers of Other Languages. Instruction. Universities in the United States.

REFERÊNCIAS

BASTOS, N. M. O. B.; HANNA, V. L. H. Bilinguismo, multilinguismo e falantes transnacionais nos EUA: o caso do ensino de português como língua estrangeira. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 185-210.

CARVALHO, A. Portuguese at the University of Arizona . **Portuguese Language Journal**, v. 4, p. 1-3, fall. 2010. Disponível em: http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Port_at_U_of_Arizona.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2013.

COSTAS, R. Brasil em alta impulsiona ensino de português no mundo. Disponível em: http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/10/120926_portugues_cursos_ru.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2013.

ELLISON, F. P., et al. **Modern Portuguese: a project of the Modern Language Association of America**. New York: Alfred A. Knopf, 1971. Distributed by Random House.

FERREIRA, F.; GONTIJO, V. Why, who and where? Portuguese language learners and types of motivation. **Portuguese Language Journal**, v. 5, p. 1-30, fall. 2011. Disponível em: <http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Ferreira.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

FITZGIBBON, V. C. Brigham Young University: o português presente há mais de 60 anos. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 211-227.

FURTOSO, V. B. (Org.) **Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições**. Londrina : EDUEL, 2009.

_____. **Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor**. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina.

GOMES DE MATOS, F. A pedagogia no Instructor's Manual for Modern Portuguese: uma leitura crítica, 40 anos depois. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 11-20.

GONÇALVES, L. O ensino de português como segunda língua nos EUA: desafios antigos e recursos inovadores. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 43-56.

IGEL, R. PLE: português como língua especial. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 143-152.

JOUËT-PASTRE, C. Mapping the world of the heritage language learners of Portuguese: results from a national survey at the college level. **Portuguese Language Journal**, v. 5, p. 1-27, fall. 2011. Disponível em: <<http://www.ensinoportugues.org/wp-content/uploads/2011/05/Clemence-revised-10-6-11.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2013.

KELM, O. R. Innovative technologies and the teaching of Portuguese. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 99-117.

LIMA, I. M. Língua portuguesa atrai jovens nos EUA. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 junho 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/empregos/50628-lingua-portuguesa-atrai-jovens-nos-eua.shtml>>. Acesso em: 2 ago. 2013.

LUNA, J. M. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. 236 p.

LUNA, J. M. F. Por uma historiografia da formação de professores de português como língua estrangeira nos Estados Unidos. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 21-41.

MILLERET, M. The Study of Portuguese in the USA and at the University of New Mexico. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012a. p. 57-78.

MILLERET, M. Portuguese Study in Higher Education in the United States. **Hispania**, v. 95, n. 1, p. 135-150, march. 2012b.

RECTOR, M. R. S.; AMORIM, M.; GERBER, M. L. Working Portuguese for Beginners. **Working Language Series**. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 2010.

RISNER, M. The study of Portuguese and Brazilian culture in the business context. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 79-97.

SANTOS, V. A. O ABC do Português: ensino do português como língua de herança nos Estados Unidos. **Revista SIPLE**, v. 2, n. 2, n.p. 2011.

SCOTT, D. M. O ensino do português nos Estados Unidos em transição: factores demográficos e sociais. In: CONGRESSO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2010, Instituto Piaget de Almada. **Anais...** Instituto Piaget de Almada, 2010.

SILVA, R. S. Blending language teaching for effective and efficient language learning. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 129-141.

SOMERS, P. Patricia, the vintage and post-modern American exchange student. In: LUNA, J. F. (Org.) **Ensino de português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 119-128.

ZANATTA, R. T. Abordagens de ensino de cultura na aula de português brasileiro para falantes de outras línguas. In: FURTOSO, V. B. (Org.) **Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições**. Londrina : EDUEL, 2009. p.

Texto Acadêmico recebido em: 11/09/2013

Processo de Avaliação por Pares: (Blind Review – Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 01/10/2013

Revista Multidisciplinar Vozes dos Vales - Ufvjm - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424