

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)
NO PROGRAMA IDIOMA SEM FRONTEIRAS (IsF):
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Etiene Caroline Farias de Mello (UNIOESTE)

eti_mello@hotmail.com

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

fpaoasmai@gmail.com

RESUMO

O presente relato tem como objetivo compartilhar a experiência pedagógica do curso de Português como Língua Adicional (PLA) no programa do Idioma sem Fronteiras (IsF), ofertado pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Trata-se do relato de três ofertas que aconteceram no período de abril a novembro, com alunos de diversas nacionalidades e de diferentes cursos de graduação e pós-graduação da UNILA. Dentro da proposta de integração latino-americana, o curso promoveu um ambiente intercultural e interdisciplinar. Dessa forma, a aprendizagem nas aulas foi marcada por um contexto de variedade cultural e de troca de conhecimentos. Para tanto, utilizou-se uma pesquisa bibliográfica à luz de conceitos sobre planejamento e metodologia no ensino de PLA de Celia et. al. (1997) e Almeida Filho (2001) e também de transdisciplinaridade e interculturalidade, baseado nos pressupostos teóricos de Fiorin (2008) e Vieira (2011), sob orientação variacionista (MAIA, 2010). Os resultados dos cursos ofertados foram obtidos a partir de dados coletados por meio de um questionário *online*.

Palavras-chave:

Interculturalidade. Interdisciplinaridade.

Planejamento pedagógico. Português como língua estrangeira.

1. Introdução

O curso de português como língua adicional¹³³ (PLA) vinculado ao programa Idioma sem Fronteiras (IsF) da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), teve como objetivo promover práticas de escrita e leitura acadêmicas.

¹³³ Neste relato optou-se por utilizar o termo língua adicional, visto que o português é considerado uma língua próxima do espanhol. Além disso, podese assim denominada por configurar-se como acréscimo de uma língua, partindo-se do pressuposto que o aluno possa saber outra língua, como o inglês. O termo também respeita o contexto geográfico e as características individuais do aluno. (LEFFA: IRALA, 2014).

O curso atendeu alunos de diversas nacionalidades, em sua maioria hispanofalantes, devido ao perfil da instituição onde foi realizado, a qual, até o presente momento, se dedica ao recebimento de estudantes de toda a América Latina e Caribe. Por se tratar de uma universidade de integração latino-americana, acaba atraindo estudantes de diversos países da América Latina, os quais precisam do idioma para fins acadêmicos e também para a convivência local. Isso também comprova o que Almeida Filho (2001) já falava, que há uma grande demanda e interesse do aprendizado do português por falantes de espanhol latino-americano, ou castelhano.

Outro fator que implica na busca por este curso é, por exemplo, a localização. Foz do Iguaçu é uma cidade que faz fronteira com o Paraguai e com a Argentina, países de língua hispânica.

Por mais que o foco do curso estivesse nas práticas de escrita e leitura acadêmicas, havia trocas culturais a respeito da língua, por meio das leituras e discussões dos temas propostos. Sendo assim, este contexto enriqueceu ainda mais as aulas de PLA, visto que o ensino de uma língua está intrinsecamente ligado à cultura que ela pertence. Uma coisa faz parte da outra. Assim, não há como desvinculá-las, sem que haja perda de significado (BROWN, 2007).

Segundo Vieira (2011, p. 4):

A interculturalidade descreve uma situação desejável onde as pessoas e grupos com práticas culturais convivem harmoniosamente, isto é, entram em diálogo, cooperam e colaboram para o bem comum, se misturam e se respeitam num mesmo espaço. (VIEIRA, 2011, p. 4)

Dessa forma, os alunos interagem e compartilham as diferenças e experiências vivenciadas com a língua portuguesa. Além da troca cultural, houve a oportunidade de contato com diversas áreas do conhecimento, pois as aulas foram ministradas para diferentes cursos de graduação e da pós-graduação, promovendo um ambiente transdisciplinar¹³⁴.

Foi levando em conta este contexto que se realizou o planejamento pedagógico do curso de PLE. Nesse sentido, o presente relato tem como objetivo compartilhar a experiência pedagógica do curso de PLA no programa do IsF. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre planeja-

¹³⁴ Quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão (FIORIN, 2008, p. 38).

mento e metodologia no ensino de PLA de Celia *etal.* (1997) e Almeida Filho (2001) e no embasamento teórico de também de Fiorin (2008) e Vieira (2011) sobre transdisciplinaridade e interculturalidade, sob orientação variacionista (MAIA, 2010).

Para saber a opinião dos participantes com relação ao curso, os motivos de desistência ou das faltas, além de um levantamento sobre as próximas ofertas e sugestões de melhorias, utilizou-se de um questionário *online*. Esse questionário foi enviado para todos os alunos que se inscreveram no curso de PLA nas três ofertas, contudo, somente 9 responderam.

O texto que se segue começa abordando o planejamento e a organização do curso. Em seguida, apresenta a caracterização do público-alvo e os modos de avaliação e *feedback* utilizados. Na sequência, reflete sobre a experiência pedagógica, e finaliza com interessantes observações nas considerações finais.

2. Planejamento e organização do curso

Para o ensino de qualquer disciplina, deve-se considerar vários contextos de aprendizagem e, em se tratando de uma língua adicional, isso “implica reunir, de modo coerente, princípios extraídos de investigações de diferentes disciplinas. Essa interdisciplinaridade deve resultar em um todo consciente que abarque a complexidade da língua” (CELIA *etal.*, 1997, p. 92).

Dessa forma, para o planejamento e organização do curso, levou-se em conta gêneros textuais acadêmicos tais como resumo, resenha, ensaio, artigo, etc. O intuito era que a partir desses gêneros textuais os alunos pudessem praticar o idioma através de leitura, escrita e discussão dos temas abordados. Assim, além de aprenderem o português em diversas esferas comunicativas, poderiam aproveitar desses conhecimentos em suas produções acadêmicas.

Os cursos do Idioma sem Fronteiras são constituídos pelo que se chama de “ofertas” previamente propostas em temas, períodos – ou horas-aulas, cabendo à instituição apenas escolher o módulo e executá-lo. As ofertas que estavam disponíveis entre abril e junho eram somente de 16 horas-aulas, portanto, optou-se por manter essas duas ofertas como sequenciais, dividindo-as em módulos. Já a última oferta que ocorreu entre setem-

bro a novembro, a carga horária foi de 32 horas.

Em todas as ofertas o curso foi realizado às segundas-feiras, com aulas de quatro horas e um breve intervalo. Essa escolha foi feita pensando-se na facilidade e disponibilidade dos alunos, para que não precisassem comparecer mais de uma vez para a realização do curso, evitando, assim, muitas faltas.

Antes de iniciar o curso, a instrutora, em conjunto com a orientadora pedagógica, foi conduzida a realizar todo o planejamento inicial dos conteúdos a serem ministrados durante todas as aulas do módulo a ser executado, incluídos os textos, os vídeos, as referências, etc. Com isso, pode-se refletir a respeito dos objetivos a serem alcançados em cada aula, bem como sobre a melhor metodologia para atingir estes objetivos. Além de se verificar quais recursos poderiam ser utilizados e o que teria que ser providenciado, assim como as competências comunicativas que seriam desenvolvidas em cada aula.

Esse panorama geral de como seriam todas as aulas facilitou e colaborou bastante com o trabalho de execução em sala de aula, propiciando uma segurança maior à instrutora ao ministrar as aulas, pois, como já era pedagogicamente previsto, os planejamentos serviram como um guia seguro no decorrer das aulas. Por sua vez, o planejamento todo pronto permitiu uma visão panorâmica do todo da trilha a ser feita pela instrutora e mais tempo para a criação e personalização na execução das aulas.

Durante todo esse processo, a orientação pedagógica foi de extrema importância, pois a troca de experiência auxiliou a visualizar os conteúdos a serem trabalhados e quais eram as melhores estratégias e metodologias para se alcançar determinados objetivos. Além disso, a coordenadora pedagógica incitou a levar em conta nesse planejamento o contexto, o público-alvo e o tempo disponível para a realização do curso.

Outro aspecto repassado nas orientações foi o cuidado ao abordar certos assuntos polêmicos, buscando sempre respeitar as diferenças culturais e de opiniões. De fato, houve algumas divergências de opiniões, mas através da mediação pedagógica e do respeito entre os colegas, as discussões foram sempre tranquilas, mantendo um ambiente de troca de conhecimento. Para isto, a coordenadora pedagógica recomendou como leitura essencial Maia (2009), sobre a questão do “erro”, que favorece bastante a mediação dessas opiniões divergentes e fornece embasamento para várias

necessidades ao longo dos cursos.

3. Caracterização do público-alvo

Os alunos inscritos no curso de PLA do programa IsF eram latino-americanos, provenientes dos seguintes países: Paraguai, Argentina, Colômbia, Peru, e Venezuela. Os grupos de alunos eram todos adultos com faixa etária variada, na maioria mulheres.

Tratavam-se de alunos da graduação e pós-graduação da UNILA, das mais variadas áreas de conhecimento como: Medicina, Biotecnologia, Engenharia, Literatura, Artes, entre outras. Sobre a primeira oferta, ao total foram 15 alunos inscritos pelo programa e 3 alunos externos, aceitos como ouvintes, somente 10 alunos finalizaram o curso. Já na segunda oferta, foram 14 inscritos e apenas 3 concluíram e, em ambas as ofertas eram alunos da pós-graduação ou já formados.

Alguns desses alunos estavam há poucos meses em Foz do Iguaçu, então apresentavam um pouco mais de dificuldade, principalmente na oralidade, habilidade que eles mesmos pediam para praticar mais. Os alunos que residiam há mais tempo tinham mais familiaridade com o idioma. Esse grupo era bem participativo e dedicado, porém, devido aos compromissos com o mestrado e com o trabalho, havia um grande número de faltas nas aulas.

A terceira oferta foi um tanto inusitada, pois houve uma grande procura de alunos externos. No caso, migrantes venezuelanos, os quais estão fugindo da instabilidade política e econômica do país e se encontram em um processo migratório (BUCCI, 2018). Os migrantes venezuelanos veem o Brasil como um refúgio, para buscar trabalho, para ajudar a família que ficou na Venezuela e para ter qualidade de vida. No entanto, a maioria deles pretende voltar ao seu país de origem (SILVA, 2018).

Tendo em vista esse contexto, 12 alunos venezuelanos solicitaram inscrição. Só puderam ser aceitos como ouvintes, pois não pertenciam ao público alvo do programa. Contudo, compareceram somente a uma das aulas, ou apenas se inscreveram.

Na terceira oferta, 09 alunos se inscreveram pelo IsF, mas somente duas alunas participaram de todo o curso. Uma era da pós-graduação e tinha bastante familiaridade com o português, pois já havia cursado a graduação

na UNILA. A outra já estava no último ano da graduação e também apresentava facilidade com o idioma. Ambas as alunas tiveram em sua grade da graduação o português, dessa forma, a leitura e a escrita eram bem desenvolvidas, porém as duas relataram dificuldades com relação à fala.

Houve vários inscritos nesta turma, assim como nas duas primeiras, contudo, um fato comum em todas ofertas é que muitos se inscrevem, mas nem mesmo comparecem às aulas ou participam somente de uma ou duas aulas.

Os motivos destacados pelos alunos, levantados no questionário, para o não comparecimento ou para a desistência do curso nas três ofertas foram: compromissos com a graduação, com o trabalho ou por imprevistos. Isso demonstra que muitos alunos não veem o curso como algo primordial, colocando outras prioridades na frente.

Um dos alunos apontou que sentia que não estava aprendendo o português. Destacou que gostaria que o curso fosse mais voltado para a gramática e para o CELPE-BRÁS, o que no momento não era o foco da oferta.

Os aspectos que os alunos apontaram que não gostaram no curso foram com relação ao tempo de duração do curso (4 horas); o horário ofertado (18h30min às 22h30min); a carga horária do curso ser curta; e por não focar em apenas uma área de ensino. Sobre esse último aspecto, em se tratando de um curso, transdisciplinar, era muito difícil trazer textos enfocando apenas uma área. Por isso, houve uma abordagem bem eclética com relação a textos trabalhados em sala de aula.

Com relação à opinião deles quanto ao curso destacaram que: as aulas eram boas, interessantes e bem organizadas. Que a metodologia era dinâmica e permitia a interação com pessoas de diferentes disciplinas e países de origem. Que através dos temas trabalhados em sala eram dadas dicas do uso do português, ajudando muito na área acadêmica. Alguns alunos mencionaram gostarem das aulas, porém acharam que deveria haver mais conversação e serem focadas ao CELPE-BRÁS. Conjectura-se que pode ser devido à proximidade da realização desse exame.

4. Modos de avaliação e feedback

A avaliação do curso ocorreu em um processo contínuo, ou seja, de forma diagnóstica, em que o objetivo é identificar os erros e acertos no sen-

tido de auxiliá-los, de modo que possam progredir no processo de aprendizagem, numa visão inclusiva (LUCKESI, 1999) e não para apenas dar uma nota ou excluí-los.

As atividades avaliativas eram realizadas ao final do conteúdo ministrado, referentes ao gênero e ao tema discutido no dia, em sala. Então, para avaliá-los levava-se em conta tanto a estrutura do gênero, quanto os elementos gramaticais e formais da língua.

Não se utilizou de exercícios estruturais de gramática, como geralmente acontece em cursos de idioma. A gramática era trabalhada de forma contextualizada, apresentando aspectos característicos de cada gênero e o uso de conectores em textos acadêmicos.

Outro aspecto avaliado foi a leitura e a comunicação. Para introduzir os gêneros acadêmicos, utilizava-se dos temas dos textos e de vídeos, para promover as discussões e compreensão do texto/vídeo. Os temas trabalhados eram bem diversificados e comum a todos.

Nas duas primeiras ofertas, optou-se por temas polêmicos relacionados à universidade, como publicar ou perecer, saúde mental na pós-graduação, a segregação nas universidades, etc. Já na terceira oferta, abordaram-se temas mais gerais como migração, mobilidade acadêmica, a importância da leitura, entre outros.

No processo de avaliação oral, observava-se se o aluno compreendeu o texto/vídeo e se conseguia se posicionar a respeito do que foi exposto em sala. Quanto à mediação nas discussões orais, não havia interrupções, nem correções diretas quanto à fala, de acordo com Maia (2009) os “erros” são *desvios*, ou seja, tentativas de acertos e em uma discussão oral pode ocorrer *desvios* ao se comunicar, pois estão tentando algumas possibilidades de uso da língua.

Maia (2009) defende que a sala de aula deve ser um espaço de confiança e trocas mútuas, para que alunos e professores possam experimentar várias hipóteses. A autora sugere que as intervenções ocorram de modo natural e imperceptível, deixando o clima da aula mais descontraído e propício para a construção do conhecimento.

Utilizando-se desses princípios, a instrutora fazia as intermediações orais por “eco”, ou seja, no contexto da discussão repetia o *desvio* de forma que os alunos não percebessem a correção, mas que ouvissem o uso da líng

gua de forma correta. Outra forma de intermediação era quando solicitada a ajuda e também para amenizar algumas discussões mais polêmicas entre os alunos, mas tudo sempre de forma descontraída e em que “todos reconhecem que estão em um ambiente de ajuda mútua” (MAIA, 2009, p. 7).

Para as produções escritas, a instrutora fornecia o *feedback* de forma que os alunos pudessem verificar a construção da escrita. Pode-se observar um exemplo de *feedback* de correção na figura 1, o qual foi retirado do texto de uma aluna de mestrado, que participou da primeira e segunda ofertas. Ela tinha a escrita acadêmica bem desenvolvida. A média em geral dos alunos dessas ofertas foram boas.

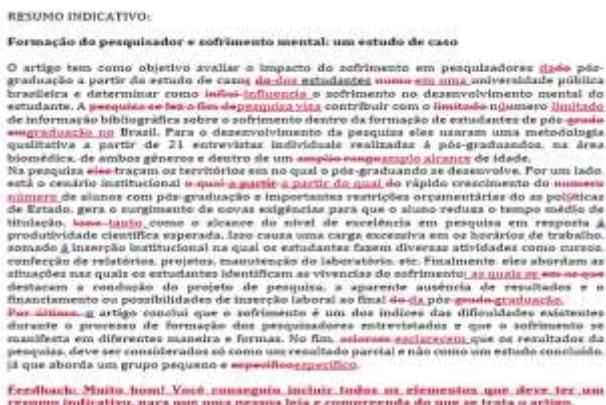


Figura 1 –*Feedback* de correção.

Na terceira oferta, as duas alunas também escreviam bem, devido a já estarem habituadas à escrita acadêmica e ao português. Nota-se a diferença dos alunos venezuelanos, que participaram de algumas aulas. Eles tinham mais dificuldades com relação à escrita e à oralidade, pois estavam há pouco tempo no Brasil.

Outra forma de *feedback* foi através de e-mails. Mantive o contato com os alunos, passando materiais referentes às aulas e também complementares e ao final do curso um *feedback* geral sobre o desempenho do aluno no curso e das notas.

Quanto ao processo de avaliação, o desafio foi se tratar de atividades avaliativas diárias. Dessa forma, se o aluno perdia uma aula, deveria entregar posteriormente. Contudo, alguns alunos acabavam se esquecendo de entregar, o que gerava médias baixas ou dificultava o fechamento das notas.

5. *Experiência Pedagógica*

O trabalho com o curso de PLA no curso do IsF foi um grande desafio, pois foi a primeira experiência com o ensino de português como língua adicional. Até então a instrutora havia ensinado somente o inglês e não dominava a língua materna dos alunos, no caso o espanhol.

Sendo assim, a visão com relação ao ensino de idiomas era bem restrita, voltada à repetição, estruturas gramaticais, formação de frases, de acordo com o que é ensinado em muitos cursos. A dificuldade maior era ensinar a língua materna como outro idioma para os alunos, pois até o momento a experiência pedagógica era direcionada ao ensino de português para brasileiros.

Além disso, a instrutora não teve em sua formação nenhum tipo de instrução ou conhecimento para o ensino de PLA. O primeiro contato foi na preparação para o processo seletivo do IsF na UNILA, quando começou a ler a respeito e a se interessar pelo assunto e através da experiência pedagógica em sala de aula.

Uma das reflexões que mais a instrutora se faz é como pode uma cidade de fronteira não fornecer formação em Letras abrangendo o ensino de PLA. Vê que essa é uma das contribuições que a UNILA oferece aos seus alunos de Letras em Foz do Iguaçu.

Outras dificuldades com relação à prática pedagógica e, também percebida pelos alunos mais assíduos, são as faltas e o número reduzido de alunos. Isso acabava interferindo no desempenho das aulas, pois as interações ficavam limitadas, tornando as aulas um pouco cansativas. Com o pequeno número de alunos, toda a discussão e produção ficava restrita a trabalhos individuais, o que impossibilitava trocas mais significativas.

A instrutora tem a relatar que, com a ajuda da orientadora pedagógica e da coordenação geral, foi-lhe possível aprender muito sobre a área e, assim, ter a oportunidade de crescer profissionalmente. No momento, afirma ter maior compreensão de como funciona o ensino de português como

língua adicional.

Considera que trabalhar nesse contexto implica explorar a diversidade e ter contato com diferentes culturas, e que isso colaborou também com a sua prática profissional, no sentido que lhe permite conhecer diversas áreas do conhecimento humano, fazendo com que se prepare ainda mais ao entrar em sala. Além disso, ela reconhece seu crescimento pessoal, ao ter descoberto que o mundo é rico culturalmente e que deve-se respeitar e aprender a conhecer essa diversidade.

As aulas foram momentos de trocas culturais e de experiências, pois também pode-se aprender muito com os alunos. Uma das principais diferenças no ensino de português como língua materna para o PLA é que o aluno estrangeiro não tem toda a bagagem linguística e até mesmo cultural que um aluno brasileiro. Dessa forma, ao se preparar a aula, tem-se que pensar nos mínimos detalhes.

Essa experiência pedagógica tem sido enriquecedora. Agregou-se muito conhecimento para a área de ensino de línguas. Além de proporcionar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, a qual procurou-se aprender com os erros e com os *feedback* dos alunos e da orientadora pedagógica, sempre em busca de uma constante melhoria para poder contribuir por meio de uma educação de qualidade.

6. Considerações finais

Neste relato, buscou-se contextualizar e apresentar a experiência pedagógica vivenciada no ensino de PLA do programa de IsF da UNILA. Nota-se que a organização prévia e planejamento pedagógico, abertos a alterações, são de suma importância para um trabalho efetivo, pois proporcionam mais segurança didática e podem-se evitar possíveis imprevistos.

Tornar a sala de aula um espaço descontraído e de trocas de conhecimento favorece o processo de ensino e aprendizagem. Saber explorar as diversidades culturais e das diferentes áreas de conhecimento é primordial, principalmente, em se tratando de ensino de PLA.

Por fim, ressalta-se que são os detalhes que fazem a diferença. Planejar seus próprios slides, lembrar do aluno que faltou e enviar um e-mail com os materiais para ele estudar, fazendo com que perceba que você sentiu a falta dele. Dar *feedback* de incentivo, de forma que o aluno progrida. São

atitudes que contribuem para a construção do conhecimento e para uma prática pedagógica acolhedora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, D. *Principles of Language Learning and Teaching*. New York: Pearson Longman, 2007.

BUCCI, D. Implicações das migrações fronteiriças e a necessidade da criação de um espaço de direitos e de acolhimento: Parâmetros fornecidos pelo sistema interamericano de direitos humanos. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.). *Migrações fronteiriças*. Campinas, SP: Núcleo de estudos de população “Elza Bercó” – Nepo/Unicamp, 2018. 680 pp

FIORIN, J. L. *Linguagem e interdisciplinaridade*. Alea, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 29-53, Junho, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2008000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 out. 2018.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. *Uma Espiadinha na Sala de Aula*. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, EDUCAT, 2014. p. 21-48.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 1999.

MAIA, F. P. S. O “erro” linguístico a partir de uma perspectiva sociolinguística laboviana. In: *V CIEL – CICLO DE ESTUDOS EM LINGUAGEM UEPG* – Ponta Grossa, Paraná, 28 a 30 de abril de 2009. Anais do V CIEL – Ciclo de Estudos em Linguagem. Disponível em: <<http://api.ning.com/files/lrBwW2Aot0WGeNFSOK1GsBzLCPqjDFAm3NV7PcJbVyznB6PJPB1K1oJquLAudoTjDqJ7suDeIzEA4kqqVbDFXtvPk bP33I/FranciscaSoaresMaia.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

MAIA, F. P. S. Sociolinguística laboviana: princípios para a integração via prática docente. In: *Anais do I CIPLOM*, Foz do Iguaçu, 2010. Disponível em: <<http://www.apeesp.com.br/ciplom/Arquivos/artigos/pdf/francisca-maia.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

SILVA, C. R. Migração de Venezuelanos para São Paulo: reflexões iniciais a partir de uma análise qualitativa. In: BAENINGER, R. *et al.* (Org.).

Migrações Sul-sul. Campinas, SP: Nepo/Unicamp; UNFPA, 2018.

VIEIRA, F. C. Q. R. *A Educação Intercultural: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário) – UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR, Covilhã, 2011.