

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA PÓS-GRADUANDOS EM UMA TURMA DE NÍVEL A.1

ROCHA C. V. R, Jéssica;
TELLES, Luciana Pilatti (orientadora)
jessicacastorocha157@gmail.com
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Palavras-chave: Língua adicional; Língua Portuguesa; Estudantes estrangeiros.

1 INTRODUÇÃO

Com este texto, busco apresentar o meu relato de experiência como professora de português para estudantes estrangeiros do nível A.1 do Centro de Ensino de Línguas Estrangeiras (CELE) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), ao longo do primeiro semestre de 2018. O planejamento das aulas ministradas foi feito de modo a atingir as exigências do *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas - CEFR* (CONSELHO DA EUROPA, 2001) no nível lecionado, e as atividades, pensadas de modo a propiciar interação entre os estudantes, trabalhando, com base em Puren (2014), com tarefas, a partir da abordagem orientada para ação combinada com o enfoque comunicativo. Desta forma, o objetivo do trabalho é refletir sobre o ensino de língua adicional compartilhando a experiência do ensino para pós-graduandos estrangeiros cuja língua materna é o espanhol.

2 METODOLOGIA

A turma para a qual as aulas foram ministradas era composta de estudantes de diversos países da América Latina vindos para o Brasil a fim de obter seus diplomas de mestrado e doutorado.

Buscando a “defesa da necessidade de preparar os aprendizes para agirem, em língua estrangeira” (BIZARRO, 2012, p. 118), isto é, pensando nas necessidades imediatas de uso da Língua Portuguesa, o conteúdo e sequência das aulas seguiram um Plano de Ensino elaborado pela coordenação do CELE - Português para esse fim. Com base nas orientações do CEFR, entre os temas que foram trabalhados têm destaque a apresentação e outras questões pessoais, os hábitos alimentares, a área da saúde, sempre promovendo a interação em diferentes situações e com diferentes interlocutores, pois, em todos os tópicos há necessidade de comunicação.

Considerando que os estudantes vêm de outros países, onde não somente a língua é diferente, mas também a cultura, apoiamos-nos em Puren (2014) que estabelece uma diferenciação entre enfoque comunicativo e

abordagem orientada a ação. Segundo ele, saber se comunicar com os nativos “es indispensable además, respectivamente, compartir actitudes y comportamientos comunes, y compartir las mismas concepciones de la acción común” (PUREN, 2014, p. 109). Deste modo, não basta somente ensinar a gramática da língua, ensinar uma língua adicional inclui “ensinar literatura, outras artes, figuras principais da história de um povo, [...] a vida no cotidiano, os modos de viver, de trabalhar, de aprender... de SER” (BIZARRO, 2012, p. 121). Por isso, ao trabalhar com a cultura do Brasil tanto dentro da sala de aula quanto em atividades fora dela, tornou o aprender a língua mais atrativa a eles, como na confraternização final no mês de agosto na qual nos despedimos do semestre aprendendo e realizando a nossa própria festa junina, na qual eles puderam interagir uns com os outros na língua estudada, enquanto vivenciavam esta comemoração típica brasileira de meados dos anos.

A partir de Bulla et al. (2012), os quais compreendem a “tarefa pedagógica como um convite para que ações sejam realizadas” (BULLA et al., 2012, p. 108), ao longo do curso, foram propostas diferentes tarefas. Todas buscavam o desenvolvimento das habilidades comunicativas individuais por meio da interação entre os alunos, seja em duplas, trios ou grupos, através do uso de ferramentas linguísticas, como “enunciados simples que visam satisfazer necessidades concretas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49).

Como exemplo de tarefa realizada, cito a seguinte proposta: em duplas, os estudantes deveriam escolher uma das vagas de emprego (as quais foram entregues em folhas aos estudantes com as informações de cargo, salário, pré-requisitos, entre outras). Nesse contexto, em pequenos grupos, eram distribuídos papéis: um dos alunos deveria assumir o lugar de interlocução de que está precisando do emprego e o outro seria o entrevistador, o qual deveria formular as perguntas de modo a obter a informação pedida. Para desenvolvimento dessa tarefa, os alunos precisavam saber como pedir e responder a perguntas sobre suas informações pessoais, lançando mão dos pronomes relativos, verbos no presente do indicativo e adjetivos, quando necessário.

3 RESULTADOS e DISCUSSÃO

Por serem os alunos hispano-falantes, e por serem, o português e o espanhol, línguas próximas, não foram muitas as dificuldades quanto à compreensão dos conteúdos trabalhados. Os principais obstáculos para o entendimento foram a compreensão dos gêneros lexicais de alguns vocábulos, como os nomes dos países, os tempos verbais e suas conjugações, principalmente dos verbos irregulares, além dos falsos cognatos, que atrapalhavam a produção e a entendimento de algumas sentenças no Português.

No entanto, os objetivos das tarefas foram atingidos. Tomando como

exemplo a tarefa da entrevista de emprego, isso foi perceptível, pois, ao longo da proposta, as duplas conseguiram conversar na língua-alvo de forma a se compreenderem. Os alunos que estavam entrevistando conseguiram elaborar as perguntas utilizando os pronomes corretos, e os entrevistados responderam às questões de maneira adequada. Também houve cooperação, quando algum cometia um equívoco com alguma palavra ou na formação de sentenças, o colega ajudava. Ao final do desenvolvimento da tarefa, já estavam fazendo comparações entre o salário oferecido e a bolsa que eles ganham para estar no país, assim como entre as respectivas jornadas de trabalho em seus países e no Brasil.

Desta forma, juntos, os alunos foram aprendendo e também se divertindo contribuindo para que o propósito da tarefa fosse alcançado, já que tanto as “tarefas quanto o professor devem incentivar os participantes a interagir em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos” (BULLA et al., 2012, p. 108).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta experiência como professora instigou-me a refletir sobre o ensino de uma língua adicional a partir da abordagem orientada para a ação; possibilitou-me também pensar no desenvolvimento de tarefas que vão ao encontro das necessidades imediatas dos alunos. Assim, contribuiu para melhorar a minha compreensão acerca dos objetivos do ensino do português como língua adicional.

5 REFERÊNCIAS

- BIZARRO, Rosa. **Língua E Cultura No Ensino Do Ple/Pls**: Reflexões E Exemplos. In: L I N G V A R V M A R E N A - Vol. 3 - Ano 2012 - 117 – 131. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10953.pdf> Acesso em: ago. 2018.
- BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. **Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância**: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 11, p. 103-135, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/107175> Acesso em: ago. 2018.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas** – Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.
- PUREN, Christian. **“Enfoque comunicativo versus enfoque orientado a la acción social”**, Les Cahiers du GERES n° 7, Actes de la XIIème Rencontre Internationale du GÉRES « L'espagnol et le monde du travail », Metz, 19-21 juin 2014, pp. 104-120, <http://www.geres-sup.com/cahiers/cahiers-du-geres-n-7-1/>. Acesso em: ago. 2018.