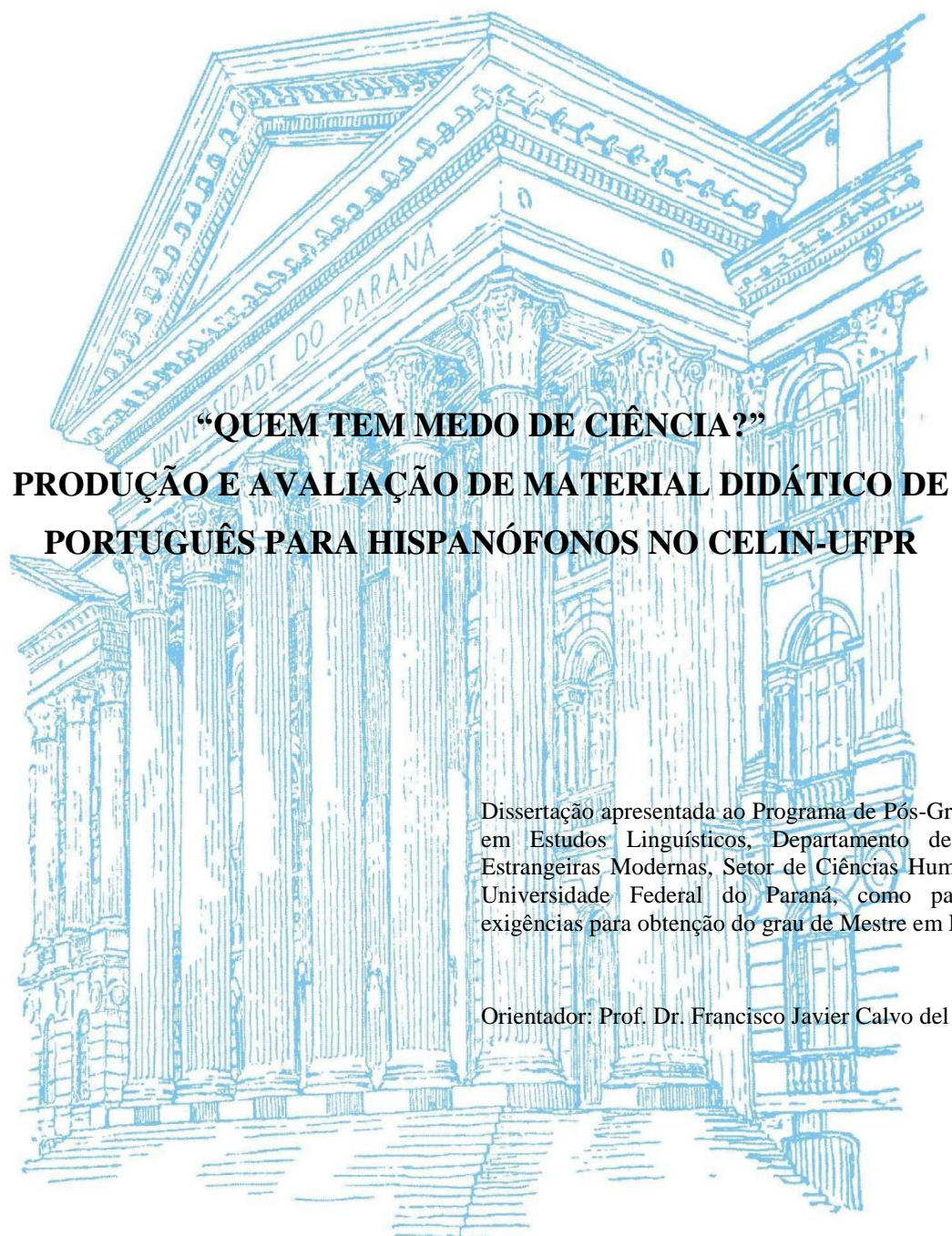


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LIS HELENE SKRZYPIEC ANDRADE



**“QUEM TEM MEDO DE CIÊNCIA?”
PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS PARA HISPANÓFONOS NO CELIN-UFPR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

CURITIBA

2017

LIS HELENE SKRZYPIEC ANDRADE

**“QUEM TEM MEDO DE CIÊNCIA?”
PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE
PORTUGUÊS PARA HISPANÓFONOS NO CELIN-UFPR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Javier Calvo del Olmo

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Andrade, Lis Helene Skrzypiec

“Quem tem medo de ciência?” produção e avaliação de material didático de português para hispanófonos no CELIN-UFPR / Lis Helene Skrzypiec Andrade – Curitiba, 2017.

163 f.; 29 cm.

Orientador: Francisco Javier Calvo del Olmo

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Língua portuguesa – Compêndios para estrangeiros - Exercícios. 2. Língua portuguesa – Língua espanhola – Estudo e ensino. 3. Centro de Línguas e Interculturalidade - Universidade Federal do Paraná. I. Título.

CDD 469.794



Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Humanas
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Letras
Tel./Fax: +55 41 3360-5102

PARECER


Defesa de dissertação de mestrado de LIS HELENE SKRZYPIEC ANDRADE para obtenção do título de Mestre em Letras.

Os abaixo-assinados Francisco Carlos Fogaça, Presidente, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra, arguiram, nesta data, a candidata, que apresentou a dissertação "**QUEM TEM MEDO DE CIÊNCIA? PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS PARA HISPANÓFONOS NO CELIN-UFPR**".

Procedida à arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, conforme especificações abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADO(A) Não APROVADO(A)
Dr. Francisco Carlos Fogaça(Presidente)		APROVADA
Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz		Aprovado
Drª Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra		APROVADA

Curitiba, 08 de março de 2017.


Prof. Dr. Antonio Augusto Nery
Vice-Coordenador

Estela, luz da minha vida, e Eduardo, meu amor e meu companheiro de todas as horas.

AGRADECIMENTOS

À professora Lúcia Cherem, pela confiança desde sempre e pelas palavras de inspiração.

Ao professor Francisco Calvo del Olmo, pelo incentivo e pela infinita ajuda quando eu mais precisei.

Aos professores Francisco Fogaça, Karine Marielly Rocha da Cunha, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra pelas palavras e pelo inestimável apoio nessa caminhada.

Aos professores e funcionários do programa de pós-graduação em Letras.

À CAPES, pela bolsa que proporcionou a disponibilidade dos estudos para esta pesquisa.

A toda a equipe de professores e de funcionários do Celin-UFPR pela amizade, compreensão, dedicação e amor ao trabalho.

A todos os professores que passaram por mim e contribuíram para que eu fosse a professora que sou hoje.

A todos os alunos que passaram por mim e que muitas vezes me ensinaram mais do que os ensinei.

À minha família, por ser família simplesmente.

Aos amigos.

Ao amor da minha vida, Eduardo, nada disso seria possível sem você.

RESUMO

O objetivo principal desta dissertação é o de analisar a aplicação e a eficácia do ensino baseado em tarefas em aulas de Português como língua estrangeira para estudantes falantes de Espanhol dentro do Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) da UFPR (Universidade Federal do Paraná). Tem-se como premissa que Português e Espanhol são línguas irmãs, que dividem a mesma raiz latina e apresentam grandes similitudes. Porém, essa aproximação não quer dizer necessariamente que a aprendizagem de uma língua por falantes de outra seja mais fácil. Desse modo, primeiramente é feita uma reflexão acerca das particularidades da interface Português-Espanhol. A respeito das questões de ensino, uma proposta histórica das diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras é apresentada, seguida de informações específicas sobre o ensino de Português para estrangeiros. Atualmente é privilegiado o uso nesse contexto de atuação do ensino baseado em tarefas, sendo feita também uma explanação em relação ao que é esse ensino por tarefas, suas diferentes definições, pontos positivos e críticos, além da influência do exame Celpe-Bras para a adoção desse construto teórico. A partir das reflexões teóricas citadas e tendo como base a concepção de língua conforme os conceitos desenvolvidos por Bakhtin (2003) e Charaudeau (2010), o lugar e o contexto da pesquisa são apresentados, seguidos de uma proposta prática da testagem de uma unidade didática de Português para hispanófonos. O objetivo dessa aplicação foi o de aprimorar o ensino da língua portuguesa para esse grupo de estudantes. A conclusão à que se chegou foi a de que, o emprego de tarefas, principalmente escritas, como forma de tornar a aprendizagem significativa, aliado ao trabalho com gêneros discursivos, fornece aos hispanófonos o tempo necessário para a reflexão linguística, ponto crítico para esse grupo de falantes.

Palavras-chave: Ensino de línguas por Tarefas; Português para hispanófonos; Português para Estrangeiros; Celpe-Bras; Celin-UFPR.

RESUMEN

El objetivo principal de este trabajo consiste en analizar el alcance y la eficacia de la enseñanza basada en tareas en clases de portugués como lengua extranjera a estudiantes de habla hispana en el Celin (Centro de Línguas e Interculturalidade) de la UFPR (Universidade Federal do Paraná). La premisa es que las lenguas portuguesa y española son hermanas, comparten la misma raíz latina y tienen grandes similitudes. Sin embargo, este acercamiento no significa necesariamente que el aprendizaje de una lengua por los hablantes de otra sea más fácil. Por lo tanto, en primer lugar se hace una reflexión sobre las particularidades de la interfaz portugués-español. Sobre las cuestiones didácticas, se presenta una propuesta histórica de diferentes metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras, seguida de información específica acerca de la enseñanza del portugués a extranjeros. Se utiliza actualmente en este contexto de actuación el enfoque por tareas, así que también se presenta una explicación sobre qué es la enseñanza por tareas, sus diferentes definiciones, puntos positivos y críticos y la influencia de examen Celpe-Bras para la adopción de este constructo teórico. A partir de las reflexiones teóricas citadas y teniendo como base la concepción de lenguaje a partir de los conceptos presentados por Bakhtin (2003) y Charaudeau (2010), se muestra el lugar y el contexto de la investigación, seguido de una propuesta práctica para la prueba de una unidad didáctica de portugués para hispanohablantes. El objetivo de esta aplicación es mejorar la enseñanza de la lengua portuguesa para este grupo de estudiantes. La conclusión a la que se llegó fue la que del empleo de las tareas, especialmente escritas, proporciona que el aprendizaje sea significativo, junto con el trabajo con los géneros discursivos, proporciona a los hablantes de español el tiempo de realizar una la reflexión lingüística, fundamental para este grupo.

Palabras-clave: Enseñanza de lenguas mediante tareas; Portugués para hispanohablantes; Portugués para Extranjeros; Celpe-Bras; Celin-UFPR.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Progressão dos cursos regulares de Português como língua estrangeira no Celin-UFPR	69
Figura 2 – Cursos de Português como língua estrangeira no ano de 2016 no Celin-UFPR	70
Figura 3 – Calendário PLE – turmas da tarde em 2016	71
Figura 4 – Exemplo de infográfico da turma da tarde	110
Figura 5 - Exemplo de infográfico da turma da noite	111
Figura 6 – Diagrama de fluxo de trabalho – GTD	137
Figura 7 – Diagrama do ensino por tarefas	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de alunos de Português como língua estrangeira por ano..... 67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferentes interpretações da abordagem comunicativa	35
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	CONTEXTUALIZAÇÃO	19
2.1	PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	19
2.2	PORTUGUÊS PARA HISPANÓFONOS	22
2.3	METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	28
2.4	METODOLOGIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS	40
2.5	O EXAME CELPE-BRAS	42
2.6	ENSINO BASEADO EM TAREFAS	46
2.6.1	Algumas considerações sobre o ensino por tarefas.....	56
2.7	RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E TAREFAS – O PENSAMENTO DE BAKHTIN E CHARAUDEAU	58
3	O PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO CELIN-UFPR	64
3.1	O ENSINO DE PLE NO CELIN-UFPR: PERCURSO HISTÓRICO E ATUALIDADE	65
3.1.1	O curso de Português para estrangeiros.....	66
3.1.2	Sobre a organização do curso de PLE na instituição.....	68
3.2	PORTUGUÊS PARA FALANTES DE LÍNGUAS NEOLATINAS.....	73
3.3	ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: “QUEM TEM MEDO DE CIÊNCIA?”	75
3.3.1	O material didático	75
3.3.2	Apresentação da unidade	77
3.3.3	Sobre a organização da unidade	104
3.4	RESUMO, RESENHA E INFOGRÁFICO	112
3.5	APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA E ANÁLISE	113
3.5.1	Sujeitos da pesquisa	113
3.5.1.1	Perfil dos alunos	113
3.5.1.2	Perfil dos professores	114
3.5.2	Materiais utilizados	114
3.6	COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES SOBRE A PRIMEIRA APLICAÇÃO	116
3.7	SEGUNDA APLICAÇÃO	121
3.8	TERCEIRA APLICAÇÃO	123

3.8.1	Conversa com os professores sobre a terceira aplicação	127
3.9	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS	129
3.9.1	Comentários dos alunos	131
3.10	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	135
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
	ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS	151
	ANEXO 2 – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA	154

1 INTRODUÇÃO

O objetivo desta dissertação é analisar o lugar, o espaço e o tratamento dado à língua dentro do ensino por tarefas aplicado ao Português como língua estrangeira para estudantes hispanófonos no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná, doravante Celin-UFPR.

A motivação inicial para esta pesquisa deu-se ao perceber, neste contexto de ensino, certa dificuldade em conciliar a sistematização linguística e o trabalho com gêneros dentro do ensino por tarefas, fatores considerados como passos importantes na aquisição de uma língua estrangeira.

Sou professora de Português para estrangeiros (doravante PLE) desde 2013, mas comecei minha trajetória como estagiária voluntária desde 2011. Meu principal interesse nessa área, que também foi um choque muito grande ao princípio, foi me deparar com o lado estrangeiro da nossa língua materna, criando um estranhamento que me fez perceber coisas que nunca tinha pensado antes, ou seja, ver a língua pelo olhar do outro. Por ser formada em Português e Espanhol pela UFPR, meu foco sempre foi o de trabalhar com os falantes de Espanhol e a partir de então, pensar nessa interface de ensino e aprendizagem.

Sendo o Celin-UFPR um espaço que também favorece a pesquisa e a autonomia, desenvolvi, juntamente com outros professores, o material didático de nível básico de Português para falantes de línguas neolatinas. Quando ingressei no mestrado, havia a necessidade de desenvolver também o material para o próximo nível, intermediário. Dessa forma, a partir da minha experiência, ou seja, da prática em sala de aula, da produção do currículo do curso e do material didático, assim como dos problemas e das dúvidas que se apresentaram, desenvolvi a proposta da presente dissertação com o objetivo final de conciliar questões práticas com questões teóricas.

Com a leitura de textos teóricos e de dissertações e de discussões com colegas professores, ficou evidente uma questão que, teoricamente, aparenta ser muito clara, mas que encontra alguns percalços na prática, que é a dificuldade de lidar com a língua portuguesa para estrangeiros dentro do trabalho com gêneros de forma contextualizada. Quando isto acontece, o que ainda se nota é a separação entre os dois elementos: trabalha-se o texto, com o uso de leitura e de produção, e a língua apenas como código, através de exercícios estruturais de fixação, apresentando regras, formas corretas, etc.

A premissa inicial é a de que existem dificuldades e questões específicas neste contexto de ensino e aprendizagem dada a proximidade entre o Português e o Espanhol, criticadas por certos autores ao dizer que nesse contexto há uma grande possibilidade de levar os alunos à fossilização da interlíngua¹, resultando numa fala híbrida, o portunhol. Por exemplo, Almeida Filho (2004) afirma que o modelo tradicional de ensino comunicativo não resulta eficaz para tal grupo. Certos erros recorrentes levam os pesquisadores a propor um retorno a modelos estruturais de ensino a fim de dar conta desses problemas (GRANNIER, s/d; CARVALHO, 2002; FERREIRA, 2001).

Assim, minha intenção primária é a de trabalhar essas questões aplicadas ao material didático. Uma demanda relevante nessa área é justamente a da falta de material didático disponível no mercado que atenda às necessidades dos estudantes em imersão, da mesma forma, as pesquisas ainda são escassas. No Celin-UFPR o material utilizado nos cursos é produzido integralmente pelos próprios professores sob a supervisão da assessoria pedagógica e da coordenação da área. Além disso, o material didático é concebido em um espaço de discussão acerca das várias concepções de língua e de ensino/aprendizagem.

Acredito que a melhor forma de contribuir para o esclarecimento de um problema é apresentar soluções, ou ao menos tentativas, muito mais do que apenas apontar criticamente os erros, e para tal fim, desenvolvi uma unidade didática a partir da minha leitura do ensino por tarefas, que será apresentada no item 3.5, no terceiro capítulo da dissertação.

Considero necessário pensar a aprendizagem de uma língua estrangeira de forma contextualizada, o que pressupõe considerar no uso real que os estudantes farão dessa língua, nas suas necessidades, o que por sua vez, justifica que o ensino não seja compartimentado, voltado apenas às regras da língua, mas também à compreensão e produção de textos autênticos, com os quais eles se depararão ou já se deparam no seu cotidiano, por estarem em situação de imersão linguística. É importante notar que apenas o trabalho com o texto não parece resultar suficiente, pois a contribuição do trabalho com as formas linguísticas é dar as bases necessárias para a melhor compreensão e produção. E é por esse panorama que chegamos à justificativa do uso de tarefas como forma de ensino e aprendizagem.

Cabe dizer que as reflexões aqui desenvolvidas não são globais, não se espera que resolvam as dificuldades de todos os alunos falantes de Espanhol, pois, como cita Kumaravadivelu (1994; 2001), não existe método único capaz de resolver todas as falhas do

¹ A definição de interlíngua foi apresentada por Selinker (1972), como um sistema intermediário entre a língua materna e a língua alvo do aprendiz. A fossilização é um termo relacionado a este, que diz respeito à manutenção de certos aspectos da interlíngua (DURÃO, 2000).

ensino das línguas estrangeiras. Existem contextos particulares de ensino e, conseqüentemente, o objetivo final é o de aprimorar a prática docente, o material didático e melhorar a experiência dos alunos na aprendizagem de Português brasileiro no nosso contexto.

Sobre a organização da dissertação, no primeiro capítulo, discorro sobre o panorama atual do ensino de PLE, ressaltando a importância das pesquisas nesta área em razão da crescente procura pelo aprendizado e valorização internacional da língua portuguesa e também pela relativa falta de estudos dessa espécie. Em seguida, proponho algumas reflexões sobre a relação entre as línguas portuguesa e espanhola, seus pontos de contato, características e questões relacionadas ao ensino e aprendizagem. A proximidade entre os dois idiomas faz com que o ensino de Português para falantes de Espanhol (doravante PFE) apresente algumas particularidades que para outros falantes não apresentaria, principalmente no tocante à aparente facilidade que pode decorrer em dificuldade. Essa dificuldade torna-se um ponto crítico para os pesquisadores que buscam encontrar as melhores soluções metodológicas para esse público. Um dos objetivos aqui, mais do que definir ou dizer o que é certo ou errado nesse aspecto, é propor reflexões que rondam o universo do PFE.

No segundo capítulo, apresento uma perspectiva histórica das diferentes metodologias de ensino de línguas estrangeiras, relacionando-as com as várias concepções de língua que as embasam a fim de compreender melhor o ponto em que estamos. Na sequência, focalizo apenas as metodologias de ensino de PLE. Infelizmente, constatei que ainda há poucos dados disponíveis, faltando pesquisas sistemáticas, principalmente sobre o público-alvo desta dissertação.

Após isso, abordo algumas questões teóricas sobre o Celpe-Bras, visto que este exame, ao avaliar a proficiência dos candidatos através de tarefas que veem a língua como um agir no mundo, exerce grande efeito retroativo na organização e na metodologia dos cursos de PLE do Celin-UFPR e também em outras instituições. Além disso, os hispanófonos são um público bastante expressivo em número, o que os torna um grupo significativo de candidatos na aplicação do exame. Aqui cabe indicar que existe uma certa dificuldade em avaliá-los, muito devido aos descritores de desempenho (SIDI, 2002; SCHOFFEN, 2003), como será explicado de maneira mais aprofundada no item 2.5. A influência do exame está presente na discussão de que a língua, mais do que um código, é uma forma de agir no mundo. O método de ensino e a concepção de língua subjacente devem ser conformes, ou seja, objetivar a comunicação e ensinar a língua apenas como código não seria uma prática coerente. Assim sendo, utiliza-se atualmente no PLE, o ensino por tarefas; tratarei detalhadamente sobre o ensino por tarefas no item 2.6.

O Celpe-Bras, sendo de natureza comunicativa, segundo informações do manual do aplicador (BRASIL, 2010), procura avaliar o que o candidato é capaz de fazer na língua-alvo, examinando as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) de forma integrada. A prova escrita está estruturada a partir de tarefas definidas como “um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2010, p. 5). Durante a correção são consideradas (em ordem de importância): a adequação ao contexto, a adequação discursiva (coesão e coerência) e, por fim, a adequação linguística. Ou seja, a compreensão da proposta da tarefa e a produção são os itens mais importantes, pois demonstram a capacidade que o candidato tem de manejar a língua-alvo e de se comunicar, não esquecendo os elementos de coesão e coerência e gramática da língua, que demonstrarão o domínio linguístico que ele possui.

Na sequência, apresento uma revisão bibliográfica de como diferentes autores definem o ensino baseado em tarefas, demonstrando as similaridades e diferenças entre essas definições, além de alguns pontos referentes às questões de ensino de línguas estrangeiras. O ensino baseado em tarefas encontra-se dentro da abordagem comunicativa e procura envolver os estudantes em atividades significativas na língua, pois uma tarefa pode ser definida como um objetivo a cumprir nessa língua, considerada como um fenômeno social da interação verbal. Para fundamentar tal afirmação, exponho os conceitos de Bakhtin (2003, 2010) e Charaudeau (2010) sobre língua e discurso.

Na próxima parte da dissertação, apresento o curso de PLE no Celin-UFPR e algumas questões sobre o PFE na instituição, principalmente sobre o material didático, que é desenvolvido pelos próprios professores. As questões apontadas acima ficam ainda mais evidentes ao pensar no contexto de aplicação da pesquisa, cujos alunos, vindos de diferentes países, com diferentes histórias, culturas e letramentos, formam nas salas de aula um “contexto multilingual/multicultural” (MENEZES; SANTOS, 2012, p. 135). Além disso, o fato de estarem em situação de imersão aproxima essa realidade, pois o aluno já se depara em seu cotidiano com textos autênticos e situações reais de comunicação das quais precisa dar conta. No Celin-UFPR os estudantes são oriundos de diversos países, como Coreia do Sul, Japão, Alemanha, França, Espanha e diversos países da América Latina, como Colômbia, Argentina, Bolívia, México, entre outros, somando, conforme Saltini (2012), aproximadamente 300 alunos por ano, número que tende a aumentar anualmente. Dependendo do país de origem, das diferentes culturas, histórias e línguas maternas, os alunos terão necessidades distintas durante o processo de aquisição da língua portuguesa. Portanto, foco a pesquisa no grupo de PFE, um grupo que é separado das turmas multiculturais, pois, a proximidade linguística faz com que

sua progressão se dê de forma particular, sendo muito mais rápida no início da aprendizagem, considerando que ocorre um “apagamento da categoria de aluno principiante verdadeiro” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15). Além disso, porque esses estudantes contam ainda com um material didático e uma organização curricular próprios voltados às suas necessidades.

Ao final, para avançar na discussão apresentada, proponho a confecção de uma unidade didática de PFE de nível pré-intermediário aplicada em três momentos distintos a fim de refletir sobre a proposta inicial desta dissertação. A aplicação ocorreu no segundo semestre de 2016 em três turmas diferentes do Celin-UPFR, duas da tarde e uma da noite. No capítulo 3, apresento a unidade e as reflexões decorrentes dessas aplicações, a partir das conversas com os professores, da observação de aulas e o do *feedback* dos alunos. A metodologia de pesquisa que mais se adequou aos objetivos que aqui são propostos foi de ordem etnográfica interpretativa, pois minha intenção era a de acompanhar de modo próximo o processo de ensino e aprendizagem, aplicando os conceitos teóricos nesta ocasião discutidos em questões do cotidiano da sala de aula com a finalidade de compreender melhor suas particularidades e modificar o que for necessário.

Finalmente, se é possível considerar que a proximidade entre as duas línguas apaga as diferenças e, por consequência, poderia existir uma necessidade maior em trabalhar questões de gramática para hispanófonos, julgo que isso poderia ser feito dentro das tarefas e não de modo descontextualizado. Para chegar a tal afirmação, o conjunto da dissertação gira em torno das seguintes questões:

1. Quais são as particularidades do ensino e aprendizagem do Português para hispanófonos?
2. O que é o ensino baseado em tarefas e qual é sua contribuição para a área em questão?
3. Que efeitos e resultados o ensino baseado em tarefas teria sobre a aprendizagem de Português para falantes de Espanhol?

O presente estudo enquadra-se na linha de pesquisa de ‘Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem’ dentro do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR e traz teorias, debates e experiências oriundas da linguística aplicada para a área das línguas neolatinas e, mais especificamente do PLE, contribuindo, destarte, a preencher as grandes lacunas que ainda existem na produção acadêmica brasileira dentro do âmbito abalizado.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

A área de PLE tem recebido cada vez mais atenção de professores e estudiosos, pois se encontra em franca expansão por diversos motivos e saber português passou a ser um diferencial no currículo para uma possível futura carreira, para fazer negócios ou ainda para satisfazer interesses pessoais como por viagens ou pelas culturas lusófonas. Uma das razões desse interesse está na quantidade crescente de migrantes que vieram ao país para trabalhar em busca de melhores oportunidades e de estudantes que vieram ao Brasil um país em desenvolvimento que se destacou em um momento em que a crise econômica dos últimos anos atingiu muitos países. Outro dado relevante é o grande número de refugiados que foram recebidos pelo país. Assim,

A projeção do Brasil na economia internacional e a consequente assinatura de acordos de cooperação econômica, científica e tecnológica com outros países têm impulsionado a expansão do mercado linguístico do português. Do mesmo modo, a dinâmica de tal mercado tem oportunizado o surgimento de contextos e ações que favorecem o surgimento de novos acordos e projetos de cooperação (CARVALHO; SCHLATTER, 2011 p. 278).²

A fim de demonstrar a importância da língua portuguesa e valorizá-la, estudos apontam que é a quinta língua mais falada no mundo e também a quinta em números de usuários na internet (CARVALHO; SCHLATTER, 2011), ademais de ser uma das mais procuradas para estudo internacionalmente. Vista como uma língua de futuro e ela é uma dentre as nove línguas de ampla comunicação, juntamente com o Árabe, o Espanhol, o Francês, o Hindi, o Inglês, o Malaio, o Mandarim e o Russo (CUNHA, 2007). Além disso,

o português é hoje é língua oficial em 10 países, oito deles membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mais a Guiné Equatorial, que a oficializou em 2011 ao lado do espanhol e do francês, e da China, ou mais exatamente da RAEM, Região Administrativa Especial de Macau, onde é cooficial ao mandarim até o ano de 2049. A língua ocupa oficialmente 10,7 milhões de km², está presente na América, África, Europa e Ásia – nesta ordem em termos demolinguísticos – e tem de 221 a 245

² No início da escrita desta dissertação, o país vivia um momento mais favorável economicamente, o que possibilitou uma maior vinda de trabalhadores e de estudantes intercambistas, cujo aumento pode ser sentido nos cursos de PLE do CELIN – UFPR. Essa situação, porém, se alterou ao longo do processo da pesquisa e ainda vem se alterando devido ao período político instável pelo qual o Brasil passa atualmente.

milhões de falantes como primeira ou como segunda língua em variados graus de proficiência, número que cresce em velocidade moderada, com grandes variações entre os continentes: crescimento baixo na Europa e na Ásia, médio na América do Sul e grande na África Meridional (OLIVEIRA, 2013, p. 411).

Da mesma forma, Faraco (2016), aponta para o crescimento de falantes de língua portuguesa em diferentes contextos: como L2 ou L1 em países onde é co-oficial e como língua estrangeira em países da América do Sul, além do aumento de imigrantes. Cita ainda que aproximadamente 85% do total dos falantes de língua portuguesa moram no Brasil. Esses fatos reforçam ainda mais a necessidade do ensino de PLE; porém, apesar da ampliação do número de falantes, o autor acena para a falta de políticas públicas convergentes entre Brasil e Portugal visando à internacionalização da língua.

Especificamente no contexto brasileiro há ainda outras questões de interesse: econômico, político, cultural, entre outros; questões que tornam o país naturalmente um agente atrativo para a ascensão da língua, mas que da mesma forma ainda faltam projetos e investimentos no sentido de promovê-la. As exceções para este autor são o exame Celpe-Bras, a Rede Brasil Cultural³ e a criação da UNILA (Universidade da Integração Latino-americana) e da UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira)⁴.

Assim, sendo que a promoção e o ensino de PLE ainda são recentes, não surpreende que as primeiras pesquisas relevantes na área no Brasil sejam contemporâneas e datem do fim dos anos 80, começo dos anos 90, trazendo os primeiros pesquisadores e encaminhamentos teóricos para esse campo de pesquisa e atuação, que vem se ampliando e destacando desde então. Dessa mesma época é a criação da SIPLE (Sociedade Internacional de Português como Língua Estrangeira). De aí em diante, diferentes universidades começam a criar centros de pesquisa, eventos, disciplinas, habilitações e licenciaturas (FERREIRA, 1996; MOHR, 2007; ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008). Portanto, por mais que a área esteja em crescimento na comunidade científica, existe ainda muito a tratar no que tange à pesquisa em questões como ensino e aprendizagem, cultura, materiais didáticos, língua, etc., principalmente em PFE sob uma visada discursiva da língua, meu foco nesta dissertação.

³ A Rede Brasil Cultural “é instrumento do Ministério das Relações Exteriores para a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior. Presente em quarenta e quatro países em cinco continentes, é formada por vinte e quatro Centros Culturais, quarenta Leitorados e cinco Núcleos de Estudo”. Mais informações podem ser encontradas em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>

⁴ Ambas as Universidades foram criadas com o objetivo de serem espaços de cooperação e integração cultural e linguística, a primeira com países latino-americanos e a segunda, com países africanos, principalmente com os que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

Zoppi-Fontana e Diniz (2008) assinalam iniciativas que legitimaram institucionalmente a estrutura do ensino e formação de PLE a partir da perspectiva da gramatização⁵ do Português brasileiro, sendo elas: a criação do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), em 1993, da SIPLE, em 1992, e a primeira licenciatura em Português do Brasil como segunda língua na UnB (Universidade de Brasília), em 1998.

Há certa discussão para a definição do nome da área: Português língua estrangeira (PLE), Português língua adicional (PLA), Português para falantes de outras línguas (PFOL) e Português como língua não-materna (PNAMAT ou PLNM), sendo a primeira sigla usada em estudos iniciais e as restantes, em pesquisas mais atuais e abrangentes. Cada escolha reflete uma opção teórica, de concepção de língua e ensino e de política linguística.

De uma maneira geral, a literatura define língua estrangeira, ou LE, como aquela que é estudada dentro do país de origem do aluno e segunda língua, ou L2, como aquela estudada no país em que se fala tal língua, fora da comunidade do aluno (LEFFA, 1988); ou seja, “língua estrangeira é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la” (ALMEIDA FILHO, s/d, p. 11).

Pessoalmente, concordo com o uso da sigla PLA, referindo-se ao Português como língua adicional, por ser mais abrangente, pois uma língua adicional pode ser entendida não apenas como a segunda, mas também como a terceira ou ainda a quarta língua do estudante, independente do contexto de aprendizagem, dentro ou fora do país. PLA também pode ser interpretado como Português língua de acolhimento, compreendendo aqueles que aprendem a língua em condição de refúgio, asilo ou migração. Além do mais, por mais que o aluno esteja em imersão, essa imersão pode resultar parcial, pois os estudantes podem apresentar uma tendência em fechar-se em grupos de falantes da mesma língua, não interagindo completamente com a sociedade que os cerca.

Atualmente no Celin-UFPR, lugar de fala deste estudo, esse também é um tópico em discussão, porém como ainda se utiliza a sigla PLE como nome do curso, essa é a mesma que vou adotar ao longo da minha dissertação.

⁵ A gramatização é definida por Auroux (1992, p. 65) como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (apud ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008, p. 94)

2.2 PORTUGUÊS PARA HISPANÓFONOS

Uma questão mais específica que existe dentro da área de PLE é a do Português para falantes de Espanhol, um campo que desperta grande interesse pelas suas diversas particularidades, começando pelo fato de que Português e Espanhol são línguas muito próximas do ponto de vista estrutural e compartilham espaços de contiguidade geográfica tanto na América do Sul quanto na Península Ibérica. Como será abordado nos próximos itens da presente dissertação, estudos apontam que essa proximidade pode ser tanto um fator de dificuldade quanto um facilitador para a aprendizagem de uma língua por falantes da outra (FERREIRA, 1996, ALMEIDA FILHO, 2001).

Desse modo, resulta óbvio que não é o mesmo ensinar a alguém de uma língua distante como o Coreano e ensinar a algum falante de língua neolatina, como o Espanhol. Essas particularidades fazem com que a mencionada área, PFE, apresente suas particularidades dentro do quadro geral do PLE, entretanto, como aponta Rey (2014), ainda falta muito a pesquisar, principalmente de modo sistemático e significativo.

Rottava (2001) coloca que o aumento da procura pelo aprendizado de Português na América do Sul se deu após a criação do MERCOSUL, acarretando assim uma maior integração tanto linguística como cultural. Para a autora, “integrar linguisticamente é permitir que a língua perpassasse diferentes especificidades - subjetividades e identidades de cada sujeito/aprendiz; integrar é, igualmente, manter a identidade de cada língua e conhecer a cultura e os costumes dos países vizinhos” (op. Cit., 2001, p. 2).

No contexto em que me insiro, no Celin-UFPR, as peculiaridades do ensino de PFE e a quantidade significativa de alunos hispanófonos em comparação às demais línguas maternas, fazem com que seja necessário um curso separado para eles, assim como estudos teóricos e materiais de apoio desenvolvidos especialmente para esse público. O material próprio para falantes de línguas neolatinas faz com que a organização e a progressão do curso, sendo específica, resulte mais eficaz.

Para falar sobre as particularidades, são muitos os pontos de interesse ao abordar a interface Português-Espanhol, começando pela própria história das línguas, pois,

Para aqueles que ensinam Português para falantes de Espanhol as duas línguas são tidas como irmãs da mesma família linguística - a das neolatinas. Ambas têm um tronco comum, o Latim, e uma história evolutiva paralela, a da popularização diaspórica do idioma latino clássico na península ibérica e de lá para as Américas, África e Ásia. Essa proximidade pela ascendência é um primeiro dado que nos permite

concluir que algo no fundo (ou no passado) aproxima linguisticamente falantes de Português e Espanhol. De fato, dentre as línguas românicas, o Português e o Espanhol são as que de fato mantêm mais afinidade entre si (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 14).

Sobre a questão do processo de ensino e aprendizagem, Almeida Filho (op. cit.) alerta para o ponto de que não existe um aprendiz verdadeiramente iniciante no caso aqui tratado, justamente pela semelhança e transparência entre as duas línguas. Para o autor os falantes da língua espanhola já de início compreendem relativamente bem e geralmente conseguem se comunicar com falantes de Português Brasileiro e assim, avançam muito mais rapidamente no começo do curso do que normalmente o fazem falantes de outros idiomas. Porém, é essa facilidade aparente que pode, de maneira contraditória, resultar na famosa “facilidade enganosa e conhecimento movediço” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15), levando ao extremo de se pensar que o falante de uma língua sequer necessitaria estudar formalmente a outra. A mesma posição é defendida por Villalba (2009, p. 100), a respeito de ensinar Espanhol a estudantes brasileiros, ao afirmar que

é justamente a dicotomia entre a semelhança e a falsa semelhança entre a primeira língua (L1) e a segunda língua (L2), em questão, que provoca o fenômeno da desaceleração na aprendizagem. A interface entre a dimensão linguística e a psicológica como meio de relaxamento no esforço de superar o problema linguístico possui uma série de implicações pedagógicas.

Celada (2002), também discutindo o outro lado, que é o ensino de Espanhol a brasileiros e o estereótipo do portunhol, afirma da mesma maneira que a citada transparência

oculta a diferença e não oferece suficiente resistência para que o funcionamento da função egóica do registro do imaginário, que relaciona a tríade pensamento-linguagem-mundo, fique exposto a uma interrupção. Ao contrário, esse funcionamento acaba sendo alimentado e propiciado. Mesmo reconhecendo, sobretudo em um mundo caracterizado pelo atual processo de “globalização”, que a primeira aula de uma língua estrangeira não implica abordagem na estaca zero, no caso do espanhol para brasileiros, a proximidade linguística e o modo como esta foi tratada historicamente propiciam uma posição pela qual o sujeito do aprendizado sente-se no direito de apropriar-se espontânea e imediatamente da língua do outro. A proximidade, portanto, possibilitaria uma “ilusão de competência” sobre a outra língua, postura esta que fica mais ou menos relativizada de acordo com o funcionamento individual e singular de certos parâmetros. (CELADA, 2002, p. 41-42).

A chamada facilidade enganosa entre Português e Espanhol “encontra eco na teoria de aquisição de língua na sua vertente expressa pela hipótese da análise contrastiva. A versão forte dessa hipótese mantém que toda diferença entre os sistemas linguísticos é traduzível em dificuldade de aprendizagem” (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 15). Assim, muitas pesquisas que

têm esses mesmos alunos como objetos de estudo, partem simplesmente da necessidade de diferenciação entre as línguas como modo de suprir as necessidades ou dificuldades da aprendizagem e propõem fazê-la através da análise de erros ou da análise contrastiva (CARVALHO, 2002; FERREIRA, 2001) ou ainda no ensino com foco-na-forma (GRANNIER, 2000).

Minha intenção aqui não é a de descartar totalmente a validade da análise contrastiva ou dos exercícios com foco-na-forma, como irei discutir no decorrer desta dissertação, mas aproximar-me da questão sob um outro ponto de vista. De tal maneira, acredito que essa facilidade no aprendizado que, ao mesmo tempo, também é uma dificuldade, necessita para ser resolvida que se vá além apenas da análise contrastiva ou do foco-na-forma, pois no processo de aprendizagem questões cognitivas, culturais e discursivas estão em jogo.

Afinal, as peculiaridades do ensino de línguas não podem ser simplesmente resumidas em uma lista previsível de dificuldades, de erros ou de falsos cognatos, pois isso implica em tratar os estudantes de forma massificada, como páginas em branco, sem considerar os diferentes tipos de inteligência e tendo os professores como meros aplicadores de material, não como profissionais reflexivos e pesquisadores.

Ou ainda, dizer apenas que os falantes de Espanhol têm dificuldade de aprender Português por culpa das diferenças ou semelhanças entre as duas línguas não parece suficiente. Será que os problemas dos estudantes seriam solucionados apenas se, por exemplo, no campo lexical fosse ensinada a diferença entre *novio/noivo* e *embarazada/embaraçada*, no campo fonológico fosse dito que em português há mais sons vocálicos que em Espanhol, ou ainda que os usos e formas dos subjuntivos são diferentes? A partir de minhas observações, parece que apenas listar as diferenças e as previsíveis dificuldades não daria conta da língua em sua complexidade, vivenciada nas interações verbais entre os falantes. Dessa maneira, um dos objetivos do presente trabalho é o de contribuir para o preenchimento dessas lacunas.

Além do mais, há a justificativa de voltar a métodos tradicionais, como a gramática e tradução ou o método direto, que excluem o campo discursivo para focar principalmente no gramatical, como sendo este o caminho mais adequado, pois forçar a comunicação parece não funcionar para estudantes hispanófonos, acusada de poder “incentivar a fossilização ao estimular a transferência, a supergeneralização precoce e a simplificação de regras resultante em erros” (DURÃO; PEREZ, 2001 apud ALMEIDA FILHO, 2004).

Essa escolha, porém, aparenta demonstrar retrocessos e em consonância com Morita (1998), sobre a questão da gramática e contexto, pode-se afirmar que “expor antecipadamente as formas linguísticas não leva necessariamente à aquisição. Em primeiro lugar, é preciso

apresentar os itens linguísticos dentro de um contexto de uso e como parte integral de um modelo de comportamento social” (ibid., p. 62).

Neste ponto, acredito que o ensino de PLE se aproxime do ensino de Português como língua materna. É impensável, a partir das exigências da sociedade atual, ensinar uma língua apenas com o objetivo de falar e escrever bem evitando erros, esperando que assim o estudante seja capaz de agir no mundo de forma crítica.

Marcuschi (2003) afirma que, para um ensino adequado e eficaz da língua portuguesa (tanto materna como estrangeira), a concepção de língua não deve estar centrada no código, mas deve ser tratada como atividade sociointerativa, além de serem propostas tarefas reais, realizáveis e que façam sentido para os estudantes. Por fim, para o ensino de língua estrangeira, diz que é necessário “sensibilizar o aprendiz para os modos de produção de sentido naquela língua em condições reais de uso” (MARCUSCHI, 2003, p. 22).

Da mesma forma, como coloca Villalba (2012), há de se pensar ainda que ensinar uma língua estrangeira é muito mais do que ensinar um código linguístico objetivando apenas o conhecimento técnico ou tecnológico. Entre outras coisas, há também que se preocupar, como fazem os órgãos governamentais, ao menos nos documentos que regem a educação no país, com

a formação de um indivíduo consciente, crítico e criativo, possivelmente porque num mundo dominado pelas ciências e a tecnologia, mais importante que o próprio conhecimento e a capacidade de interagir com as informações de forma inteligente e adequada é a autonomia de buscar e/ou criar respostas a cada desafio. Tanto a interação sociocultural e acadêmica como a profissional se realiza mediante o uso da linguagem verbal (VILLALBA, 2012, p. 131).

Para além disso, no caso da interface Português - Espanhol, é possível afirmar que o ideal é buscar um diálogo em que haja “o rompimento de uma série de mitos, inclusive o linguístico no que se refere à semelhança entre os dois idiomas, bem como a aproximação baseada na noção de diversidade cultural, que exclui o preconceito e o estereótipo” (ibid., p. 131).

Em um método tradicional de ensino de língua, os conteúdos são apresentados de forma linear e gradual. Porém, no nosso caso, que da mesma forma ocorre para outras línguas estrangeiras, é verdadeiro que

Uma progressão lenta e gradual dos conteúdos baseada na forma e nas estruturas descritas no Português é inapropriada para uma aprendizagem motivante e duradoura [...]. A familiaridade embutida na proximidade das línguas fala a favor de uma

progressão de experiências de conteúdo e de processo mais ágil e íngreme (ALMEIDA FILHO, 2001, p. 17).

O fato de tratarmos aqui de ensino em imersão, ou seja, de língua segunda ou L2, também traz algumas peculiaridades. Em um ensino desde o país de origem, o contato com a língua estrangeira é mais controlado pelo professor e o conteúdo pode ser apresentado de forma gradual e compartimentada. Diferentemente, no ensino em imersão, a língua é vivenciada em toda a sua complexidade desde o primeiro dia em que o estudante chega ao país. Assim, a língua apresentada em sala de aula é contrastada com a língua vivenciada nas situações reais de comunicação. Desse modo, as dúvidas dos estudantes podem ser as mais diversas, retirando ainda mais do professor o controle e a linearidade acima mencionados. Esse contexto exige uma concepção teórica de língua como algo vivo e não encerrada em explicações gramaticais deslocadas do uso real. Da mesma forma, requisita do professor uma postura não de detentor do conhecimento, mas de facilitador da aprendizagem, pois é algo que ocorre tanto dentro como fora da sala de aula.

Essa emergência da comunicação, por outro lado, faz com que os falantes de Espanhol, diferentemente dos falantes de línguas mais distantes, consigam entender e se fazer entender muito rapidamente pelo chamado portunhol⁶, um estágio intermediário entre as duas línguas, o que pode fazer com que se apaguem com celeridade as diferenças entre elas, ou seja, o aluno em certo ponto pode já não conseguir perceber onde acaba uma língua e começa a outra, pois se comunica com certa facilidade com falantes de Português Brasileiro e, no caso dos estudantes intercambistas, é capaz de ler textos acadêmicos e de participar das aulas na Universidade, ainda que com certas dificuldades. Essa característica não deve ser colocada como um problema a ser combatido, mas como uma particularidade intrínseca que pode e deve ser explorada nas salas de aulas.

Ferreira (1996) encontra dois tipos de alunos em um contexto formal de ensino: os que já não se esforçam para progredir porque acreditam que já têm uma boa produção, ou seja, já têm fossilizada a interlíngua e aqueles que buscam um maior domínio, pois têm consciência das falhas na sua produção.

Fanjul (2004) diz que a maioria dos erros causados por brasileiros aprendizes de Espanhol não são exatamente erros, pois são produzidos justamente pela influência do

⁶ Para Celada (2002), o portunhol é uma língua espontânea, criada pelo mito da facilidade e ocasionada pela semelhança entre o Português e o Espanhol. Para a autora, portunhol pode designar desde a língua de fronteira, aquela usada na tentativa de comunicação (entre turistas, por exemplo), até a língua dos estudantes durante o processo de aprendizagem.

portunhol, resultado de uma práxis de intercompreensão intuitiva, utilizada nos contextos de proximidade linguística e cultural. Assim, os erros de norma linguística só aparecerão ou poderão aparecer quando o falante já tiver um amplo domínio da língua estrangeira. Portanto, “essa necessária distinção entre língua e norma, uma das principais noções que o preconceito linguístico apaga, é indispensável no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras” (FANJUL, 2004, p. 179).

Nesse ponto faz-se necessário definir o termo intercompreensão, entendida como

aquele fenômeno que acontece quando duas pessoas se comunicam entre elas falando cada uma a sua própria língua e compreendendo a língua do outro. Tal definição é baseada na ideia de que os falantes sejam capazes de compreender em grande escala um texto escrito ou oral de uma língua próxima, mesmo não tendo nunca seguido um percurso sistemático de estudo de tal língua (BONVINO, 2009, p. 229 apud PALMERINI, FAONE, 2010, P. 121).

A intercompreensão permeia a prática da sala de aula de PLE para falantes de línguas neolatinas, porém, esse referencial teórico, da intercompreensão dentro da linguística aplicada ou das abordagens plurais, não foi desenvolvido dentro desse trabalho⁷.

Almeida Filho (2001) diz ainda que outra das dificuldades nesta situação é causada pela falta de definidores claros entre as duas línguas. Não obstante, há que se ter em mente que línguas não são como compartimentos, itens estanques e estáticos, mas conformam um contínuo, partes de um processo constante de mudança. Neste caso específico, são duas línguas que cobrem grandes extensões geográficas, além de fazerem fronteira tanto na Europa como na América. Assim, seria possível definir exatamente onde uma começa e a outra termina?

Quando se pensa em Português brasileiro, Espanhol mexicano, argentino, etc. considera-se apenas a variação geográfica como uma forma de definir o que é a língua, todavia, mesmo porque a mencionada variação “nunca ofereceu, para os sociolinguistas, possibilidades de delimitação nítida de variedades. Em toda região há diversidade de posição econômica, nível de instrução, costumes, hábitos, que determinam diferenças na fala de seus habitantes” (FANJUL, 2004, p. 167).

Os critérios de divisão ou variação entre as línguas podem ser objetivos, como a divisão geográfica, assim como subjetivos, como condicionamentos sociais e ideológicos, mas com certeza não são tão simples como pareceria à primeira vista, inclusive porque a geografia se

⁷ Mais informações sobre a intercompreensão podem ser encontradas nos seguintes sites:
<http://carap.ecml.at/Documents/tabid/2668/language/fr-FR/Default.aspx>
<https://www.miriadi.net/guide-pour-l-utilisation-refic>

relaciona com a necessidade da criação de estados nações, mas na prática as línguas não obedecem fronteiras políticas.

Apresentei até aqui alguns pontos de interesse para refletir a questão do PFE, mostrando que a proximidade histórica, linguística e cultural entre ambos os idiomas, são pontos que tornam mais complexo o tema do ensino e aprendizagem e que, conseqüentemente, precisam ser considerados por professores e pesquisadores. Isto posto, no próximo item, farei um panorama das diferentes metodologias e suas influências no ensino de língua estrangeira.

2.3 METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para falar sobre os parâmetros atuais no ensino de PFE, é interessante primeiramente traçar um breve panorama histórico do ensino de línguas estrangeiras de uma forma ampla, pois assim é possível entender melhor sua situação atual, suas influências e, conseqüentemente, seus possíveis encaminhamentos. Apesar de propor um apanhado temporal das metodologias, é pertinente ter em mente, como indica Leffa (1988), que elas não ocorrem uma após a outra ordenadamente, mas coexistem e se modificam continuamente.

Falando sobre a história do ensino de línguas estrangeiras, Picanço (2003) aponta para uma oscilação nas metodologias em que, em certos momentos, o aporte cultural é mais valorizado e em outros é valorizada a questão instrumental da língua como forma de acesso às novas tecnologias. Segundo a autora, essas perspectivas tão distintas se aproximam por compartilhar a mesma concepção de língua como “um conjunto de regras fixas organizadas segundo uma ordem própria” (PICANÇO, 2003, p. 73), em que a norma está acima dos falantes e se busca definir o certo e o errado a partir de exemplos de clássicos literários.

Para Kumaravadivelu (1994), os métodos de ensino acontecem em ciclos inacabáveis – vida, morte e renascimento, e que buscar por um único método equivale a buscar uma solução inacessível, pois leva a reciclar as mesmas ideias antigas dando a elas apenas uma nova roupagem, uma nova embalagem a fim de ser reutilizadas ou revendidas. Para o autor, chegamos atualmente a um momento de conscientização capaz de romper esse ciclo, a que ele mesmo chama de situação pós-método.

O método majoritário de ensino de línguas estrangeiras⁸ foi o da gramática e tradução que surgiu na época do Renascimento (LEFFA, 1988) e vigorou no Brasil desde as escolas jesuíticas até a década de 70 do século XX. Nessa abordagem a gramática era dedutiva, ou seja, a partir da regra para o exemplo de uso. A segunda língua era ensinada tomando como ponto de partida a primeira e “a avaliação compreendia testes que cobravam conhecimento da norma, ou seja, de regras gramaticais e descrições metalinguísticas, além de questões abertas: traduções, redações, ditados, leitura e compreensão de textos e lista de vocabulário” (PICANÇO, 2003, p. 77).

Leffa (op. cit. p. 4) coloca que nessa abordagem “os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema)”. Para o bem ou para o mal, devido à força da tradição esses pressupostos seguem vivos até os dias de hoje, ainda que com certas alterações.

A história das metodologias de ensino de línguas estrangeiras também ficou muito marcada pelo método direto (ou também chamado de científico) que foi introduzido no Brasil em 1932, no colégio Pedro II (PICANÇO, 2003). Nesse método, a gramática, juntamente com aspectos culturais, era ensinada de forma indutiva a partir dos textos lidos que “deveriam ser atuais e de preferência autênticos ou situacionais (diálogos ocorridos no banco ou no restaurante, por exemplo). Privilegia-se a fluência do professor e as explicações são feitas na língua estrangeira com a ajuda de paráfrases, sinônimos, demonstrações” (Ibid., p. 87), assim a língua estrangeira era ensinada a partir da própria língua, sem usar traduções ou recorrer à língua materna.

As contribuições da linguística aplicada para a área do ensino de línguas a partir de meados da década de 50 foram de grande importância, pois as “permanentes preocupações com a falta de eficiência no ensino de línguas vivas e com a necessidade de um método de caráter científico encontraram, assim, respaldo no rigor das descrições linguísticas desenvolvidas pelos estruturalistas americanos” (Ibid., p. 109).

O método audiolingual, de base estruturalista e associado ao neobehaviorismo, acreditava que a aprendizagem de uma língua acontecia depois de muitos exercícios mecânicos voltados à memorização de estruturas, de frases prontas, visando a levar o estudante a falar como um nativo. A ênfase estava justamente na modalidade oral, em falar na língua estrangeira

⁸ Vale lembrar que os autores citados têm como contexto o ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares, o que ocorre de maneira distinta dos centros de línguas, como é contemplado nesta dissertação.

(PICANÇO, 2003, op. Cit.). Dentre as muitas questões problemáticas, uma que se pode citar é a do nativo como modelo ideal de falante da língua, modelo afastado da realidade do uso.

Nesse contexto, “a linguagem passou a ser entendida como instrumento de comunicação, um código para transmitir uma mensagem, concretizando no ensino os métodos de base estruturalista cujo foco principal voltava-se para os elementos da frase” (BIZON, 1994, p. 49). Algumas das premissas dessa abordagem eram que o ensino da gramática normativa tradicional era insuficiente, a língua era didatizada e deveria ser compartimentalizada, todos os estudantes aprendem da mesma maneira através da formação de hábito, a análise contrastiva deveria ser usada em traços considerados mais difíceis, entre outros (PICANÇO, 2003, op. Cit.).

Além do mais, “o ensino de línguas estrangeiras, baseado na orientação estruturalista, supõe que o interessante é estudar primeiro o sistema da língua, para depois estabelecer relações de uso” (Ibid., p.110). A repetição e o modo como são apresentadas as definições gramaticais causam um efeito de segurança nos estudantes, que sentem dominar os conteúdos, uma das razões pelas quais ainda hoje essa metodologia continua sendo muito presente, porém a “ênfase na forma, em detrimento do significado, fazia os alunos papaguear frases que não entendiam” (LEFFA, 1988, p. 15). Suas premissas eram: ênfase na língua falada, não na escrita; criação de hábitos e preocupação em evitar erros e uso da versão forte da análise contrastiva como forma de prever os erros dos alunos (Ibid.).

Nessa conjuntura,

O aprendizado era visto como resultado da repetição de hábitos. A produção de linguagem com “erros” tinha de ser evitada a qualquer custo, e como consequência não era dada ao aprendiz a chance de envolver-se em situações comunicativas autênticas, com livre escolha de recursos linguísticos que já possuísse. Aprender uma língua significava repetir exaustivamente frases milimetricamente pré-planejadas, na maioria das vezes totalmente descontextualizadas e sem qualquer conexão com as situações reais que seriam encontradas fora da sala de aula (LUCÉ, 2009, p. 18,19).

Em um contexto em que os especialistas estavam insatisfeitos com o estruturalismo e com o behaviorismo, surgiu o ensino comunicativo de línguas, depois de um período em que floresceram os chamados métodos exóticos, como a sugestopédia, a resposta física total ou o método silencioso (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2013).

Foi o linguista aplicado D. A. Wikins, na década de 70, quem mudou o foco do ensino de línguas estrangeiras, cuja base era até então a forma da língua, para critérios nocionais ou semânticos, voltados a um sistema de significados que os estudantes necessitariam aprender.

Outro marco importante para o desenvolvimento da abordagem comunicativa foi a definição de competências de Canale e Swain (1980), desenvolvidas a partir da dicotomia

competência e desempenho de Chomsky e divididas em: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, (apud BRESSAN, 2002; ZANÓN, 1990). A partir dessa visão, saber uma língua deixou de ser apenas o conhecimento do sistema formal para o “conhecimento linguístico como capacidade de relacionar o conhecimento formal do sistema com as convenções que regulam seu uso nas situações cotidianas de comunicação” (ZANÓN, 1990, p. 2)⁹.

Picanço (2003, p. 162) resume as premissas básicas da abordagem comunicativa em uma série de itens. Para a autora, a língua ensinada deve ser correspondente aos atos de fala em que acontecem e a gramática deve ser apresentada conforme esses atos de fala. Há preferência pelo uso de material autêntico, como revistas, panfletos e classificados, entre outros, em que pode haver a inclusão de diálogos construídos a fim de se aproximarem do uso real da linguagem, sendo que a seleção dos materiais deve sempre ser feita a partir das necessidades dos alunos. Compreensão e produção oral e compreensão e produção escrita devem ser contempladas sem ordem de apresentação. A correção deve ser feita apenas nos níveis mais avançados para não criar um estado de tensão nos alunos e nos níveis mais básicos a língua materna pode ser utilizada principalmente para explicações abstratas.

Segundo Zanón (1990), o enfoque comunicativo reivindica que o objetivo principal é o alcance da competência comunicativa, que deve ser determinada tendo como foco a necessidade dos aprendizes. Da mesma maneira, o método utilizado a fim de encaminhar o seu desenvolvimento também deve estar focado no aluno. Por fim, coloca que o processo de construção do sistema linguístico na língua alvo deve ser feito de modo analítico.

O autor afirma ainda que habitualmente os conteúdos são apresentados seguindo uma mesma ordem. Primeiramente são apresentados exemplos de uso da língua, seguidos de um quadro ou de um esquema expositivo das funções exibidas anteriormente. Na sequência, há a prática dessas funções através de exercícios ditos comunicativos, seguidos de exercícios de sistematização gramatical e de exercícios de compreensão auditiva, expressão escrita, compreensão escrita, entre outros.

Villalba (2009), analisando certos problemas nas aulas de Espanhol para estudantes brasileiros na UFPR, aponta para um problema das aulas ditas comunicativas: que quando uma produção textual é proposta, isso é feito sem discutir o contexto, o objetivo, os interlocutores, o léxico ou as estruturas utilizadas, concluindo que “nesse faz-de-conta por parte do professor

⁹ “conocimiento lingüístico como la capacidad de relacionar el conocimiento formal del sistema con las convenciones que regulan su uso en las situaciones cotidianas de comunicación”.

e do aluno, a forma, que tinha sido explicada e praticada de modo pontual na fase anterior, acaba se perdendo, mesmo que se trate de uma L2 historicamente parecida com a L1”. (VILLALBA, 2009, p. 106).

Na interface Português-Espanhol, Villalba (2009) defende, mesmo parecendo contraditório, o uso do foco na forma, por razão do fracasso tanto do ensino comunicativo quanto da gramática e tradução, para que o estudante possa perceber o funcionamento das normas e não tornar-se insensível às diferenças. Diz ainda que é necessário reenfocar o conceito de competência comunicativa. Para a autora, segundo pesquisas de especialistas, o fracasso se encontra nas falhas linguísticas ocasionadas por estudantes universitários principalmente na produção escrita.

A questão aqui está no risco de utilizar o foco na forma totalmente desvinculado do contexto das aulas, lembrando que uma aula de língua estrangeira é mais do que ensinar um código, é também um processo de letramento, pois envolve

a aquisição do saber elocucional, idiomático e expressivo dessa língua. É o desenvolvimento da competência comunicativa para a leitura e produção de textos nessa língua, de modo que, paulatinamente, possam ser identificados ‘o peso das palavras’, ou seja, o seu valor discursivo. Nesse processo, o aluno vai estar utilizando os conhecimentos adquiridos na aprendizagem de sua LM e de outras LE, no que se refere às estruturas gramaticais, aos processos de discursivização, bem como de identificação dos diferentes gêneros textuais e de sua materialidade linguística constitutiva, para o atingimento cada vez mais eficiente de seus objetivos comunicativos” (PACHECO, 2006, p. 41).

Também como resposta ao estruturalismo, no ensino comunicativo começaram a aparecer os trabalhos em pares ou em pequenos grupos e o professor como mediador, mudando os papéis de ambas as partes (ALMEIDA FILHO, BARBIRATO, 2000, s/p).

É importante ter em mente que o ensino comunicativo não foi um ou único, esse conceito funcionou como um termo guarda-chuva, acolhendo de maneira muito abrangente diversas fases ou diferentes interpretações, conforme cada estudioso. Assim, é imprescindível identificar ao menos algumas dessas diferentes acepções, inclusive porque o ensino por tarefas é uma delas.

A primeira fase foi funcional-nocional, que tinha “como princípio tomar o sujeito relacionado a outras funções além da mera comunicação (troca de informações) (BIZON, 1994, p. 49). Segundo a autora, uma das críticas desse primeiro momento foi a de que listar funções ainda estava muito próximo de listar itens gramaticais, sem contextualizá-los dentro dos eventos em que ocorriam, falha que tentou-se sanar em um segundo momento, em que “a preocupação passa a ser em torno de como os elementos gramático-estruturais são combinados para realizar

uma função comunicativa em eventos de fala, dependendo dos papéis sociais/psicológicos, dos cenários, etc.” (op. Cit. p. 49). Nesse segundo momento, passa-se a dar mais atenção a outros itens como o sociolinguístico, o discursivo e o estratégico. A partir das críticas e das diferentes interpretações, outras linhas surgiram no enfoque comunicativo, como a progressista, em que o aluno é elemento central no processo de ensino.

No início do enfoque comunicativo na área de Espanhol, nos anos 90, com a vinda de livros de duas editoras espanholas ao Brasil, ainda “a prática de comunicação estava apoiada na noção de competência gramatical, o que desvinculava a linguagem do indivíduo que a usava, despindo-o de seu contexto sociocultural e de sua identidade pessoal, e, portanto, inviabilizando a interação autêntica” (VILLALBA, 2012, p. 129).

Um dos problemas que se pode citar é que nesse enfoque muitas vezes se utilizam diálogos construídos como exemplos de comunicação na língua, mas a discursividade, ou seja, o sentido que é construído na relação entre os interlocutores ocupando determinados contextos sociais, não é considerada (PETRI, 2007). Sobre esses diálogos, Villalba (2009) chama a atenção para o fato de que a isso se resume e se limita a noção de comunicação, uma possível explicação para a dificuldade do aluno entre conhecer uma regra e utilizá-la.

Se a relação entre indivíduos é estabelecida pela comunicação verbal, isso não significa obrigatoriamente que deva ser oral e em situações construídas e preparadas de modo didático – na escola, no bairro, na família, nas compras, no restaurante, etc. Já que no conceito de cidadão está inserida a noção de “cidadão leiturizado” – pela necessidade generalizada de interagir com diferentes tipos de mensagens escritas, desde o nome da linha de ônibus até comentários críticos publicados na mídia – há claros indicativos de que, para trabalhar e desenvolver a competência comunicativa, é preciso sair do círculo de diálogos e repensar outros tipos de textos que devem constar no manual (VILLALBA, 2009, p. 106).

Para exemplificar a questão dos diálogos construídos, Marcuschi (2003), analisando dez manuais didáticos de Português como língua estrangeira chegou à conclusão de que, mesmo esses livros pretendendo levar ao domínio da produção e compreensão oral, apenas apresentam escrita informal e diálogo artificial, com expressões de polidez pouco usuais e forçadas. Diz ainda que “predomina a orientação nitidamente gramatical centrada no código com exercícios paradigmáticos, permanecendo a crença no aprendizado pela repetição e formação de regras” (MARCUSCHI, 2003, p. 15).

O autor também chama a atenção para o fato de que, para aprender uma língua estrangeira é necessário colocá-la dentro de uma situação concreta, contextualizada, independentemente do contexto em que se realiza, pois

Não se aprende uma língua num vácuo social ou cultural e seu aprendizado não se circunscreve apenas à própria língua como tal. É por isso que aprender uma língua é apropriar-se de algo mais do que de um sistema linguístico. Além disso, não se pode ignorar que o aprendizado de uma segunda língua é igualmente um modo de ser apropriado pela língua, já que a língua é também uma <forma de vida> e não simplesmente *forma*” (MARCUSCHI, 2003, p. 16) [grifos do autor].

Reflete ainda sobre o ‘uso’ da língua, pois não se usa uma língua como se usa um instrumento, como uma faca ou um sapato, mas a coloca em um “sentido wittgensteineano de *emprego, operação, trabalho, atividade*” (op. Cit. p, 26), já que as palavras são constitutivas da realidade que expressam e a língua é uma forma de ação.

Sobre a ordem de apresentação na abordagem comunicativa, Zanón (1990) afirma que, ao colocar os exercícios voltados à comunicação em um momento inicial, exercícios de fixação de estrutura são usados por determinar que o estudante possui recursos pragmalinguísticos limitados, resultando assim na falta de condições para propiciar verdadeiros processos de comunicação.

Considerando que a abordagem comunicativa funciona como um termo que abrange diferentes interpretações, Abrahão (2015) expõe um quadro (adaptado de um diagrama de BIZON, 1994) sintetizando as essas diferentes interpretações, reproduzido a seguir:

INTERPRETAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
COMUNICATIVIZADA	Procuram dar ao estruturalismo uma roupagem nova, apenas comunicativizando uma ou outra tarefa, sem alterar concepções básicas de linguagem, de ensinar e de aprender. Por exemplo: continuar com o LD gramatical e introduzir jogos e músicas.
FUNCIONALIZADA	Referem-se ao primeiro momento da abordagem comunicativa (movimento nocional-funcional) e organizam as experiências de aprendizagem a partir de noções e funções comunicativas, como, por exemplo, fazer um pedido em um restaurante, solicitar a conta, despedir-se.
INOCENTE	Priorizam a comunicação, a interação propositada, mas não consideram o discurso na sua dimensão sócio-histórica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da língua alvo.
ULTRA COMUNICATIVOS/ ESPONTANEÍSTAS	Consideram que ser comunicativo é ser espontâneo, o que dispensa qualquer tipo de planejamento. Para eles, a promoção de uma grande quantidade de comunicação em sala de aula já é suficiente.
CRÍTICA	Preocupam-se com as reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa, considerando importantes todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.

Quadro 1 – Diferentes interpretações da abordagem comunicativa (ABRAHÃO, 2015)

Mesmo com o desenvolvimento das metodologias ocorrido durante o período examinado, pode-se perceber que o ensino comunicativo continuou baseado na apresentação sequencial e acumulativa de conteúdos linguísticos. De outra parte, aprender uma língua estrangeira não é como percorrer uma linha reta, há nesse percurso bifurcações, atalhos, atrasos, voltas. Mesmo que haja uma organização sequencial dentro dos programas de ensino, isso não ocorre de forma tão linear, dependendo inclusive dos diferentes contextos de ensino e dos próprios estudantes. Aqui é relevante o conceito de aprendizagem em espiral, uma metáfora para o movimento, de avanços e voltas que ocorrem durante o processo. No entanto, ainda que o aluno retorne àquele mesmo ponto da língua, o que certamente acontecerá, isso não ocorre da mesma forma ou com o mesmo significado.

Leffa (2008) faz outra metáfora interessante, dizendo que, em uma abordagem fragmentada de ensino, o aluno é uma garrafa de gargalo estreito, que só poderá aprender uma língua se o conteúdo for derramado aos poucos, gota a gota. Afirma ainda que, mesmo os exercícios sendo necessários para a aprendizagem de uma língua,

a fragmentação dos comportamentos em blocos mínimos pode levar a uma granularização dos exercícios, provocando anomalias que hipertrofiam determinadas partes, atrofiam outras e não possibilitam o desenvolvimento harmônico do corpo da língua. Os segmentos aprendidos pelo aluno ficam isolados um do outro, como competências específicas, incapazes de se integrar numa competência lingüística maior. Os exemplos da história da aprendizagem de línguas são bastante comuns e têm sido repetidos *ad nauseam*: o aluno decora palavras, mas não sabe produzir uma frase; ou produz frases feitas, mas não sabe se comunicar na língua em contextos de uso autêntico (op. Cit., p. 142).

Estudos comprovam ainda que aprendemos uma língua pelo contato com situações de comunicação que permitem o conhecimento implícito da língua e não apenas com elementos gramaticais isolados (ESTAIRE, 2011, p. 3, 4). Por consequência, “do ponto de vista de sala de aula, possibilitar o acesso à diversidade textual não é suficiente, pois assimilar uma regra gramatical não seria apenas uma questão de quantidade/qualidade do input, mas também o resultado de sua pedagogização” (VILLALBA, 2009, p. 106).

Sobre a questão do processo de leitura e escrita em aulas de PLE, Bizon (1997, p. 118), afirma que

em abordagens de cunho formalista o professor tem mais domínio sobre o conteúdo de um dado curso, garantindo seu lugar de controlador do saber 'transmitido' aos alunos. Já em um enfoque dialógico, onde se pretende que o conhecimento seja re(construído) em conjunto, as interações deixam lugar para o imprevisto e o professor, não podendo antever o próximo passo, pode sentir seu poder ameaçado ao ser questionado em pontos sobre os quais não teria um 'domínio' maior.

Diferentemente do enfoque comunicativo de ensino de línguas tradicional, em que se objetiva a aprendizagem a partir de uma situação de comunicação criada ao lado de um objetivo lingüístico, no ensino por tarefas busca-se partir do uso comunicativo da língua através da elaboração de uma determinada tarefa para chegar aos conteúdos lingüísticos. Assim, o ensino baseado em tarefas, mesmo fazendo parte da abordagem comunicativa, apresenta-se como uma diferente alternativa de ensino de língua estrangeira.

Esse enfoque metodológico [o ensino comunicativo] passou por algumas revisões, e uma de suas versões mais recentes é o ensino por tarefas, que concebe o processo de aprendizagem de língua estrangeira baseado na realização de atividades, individuais ou grupais, conforme a noção de interação em sala de aula, com a finalidade de co-construir conhecimentos” (VILLALBA, 2009, p. 101).

Todavia, não se pode deixar de assinalar aqui a questão do método. Kumaravadivelu (2001) afirma que hoje já não se pode falar em um método único para ensinar línguas estrangeiras. Cada realidade de ensino possui suas particularidades, assim como seus pontos em comum.

Desse modo, chega-se a ao limite de afirmar que "o que se presencia em sala de aula é um ecletismo que, consciente ou não, acaba por configurar o ensino como 'colcha de retalhos' e a aprendizagem como um processo questionável quanto à sua significatividade para o aluno enquanto sujeito histórico" (BIZON, 1997, p 110).

Vilaça (2008) também aponta para certas críticas referentes ao conceito de método, assim como da busca pelo método perfeito. Uma é sobre seu caráter prescritivo e a outra refere-se à descontextualização, pois as especificidades e as realidades contextuais são ignoradas. Afirma ainda que o próprio conceito de método é utilizado com imprecisão e reforça a ideia da inexistência de um único método perfeito, levando ao conceito de ecletismo, que deve ser guiado por princípios e não ser uma ausência de metodologia.

Por consequência, “a partir da desconstrução do método, entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais, nasceu a proposta de uma nova pedagogia para o ensino de línguas: o pós-método” (ABRAHAO, 2015, p. 26).

Kumaravadivelu (1994) diz ainda que hoje vivemos uma fase de reflexão, após uma fé cega na sucessão de métodos de ensino de línguas. O próprio conceito de método é posto à prova em diversos estudos, segundo o autor, que afirma ainda que já não se pode aceitá-los sem crítica e que a busca pelo que seria o método melhor ou mais eficaz já foi superada.

Ou seja, conforme define o estudioso (1994), a situação pós-método, mais do que um método alternativo prevê uma alternativa ao método, ir além desse conceito, pois estudos provaram que nenhum dos métodos desenvolvidos até hoje é aplicável em sua forma pura em sala de aula. Ele apresenta três parâmetros pedagógicos: da particularidade, da praticidade e da possibilidade.

A particularidade, que é tanto um objetivo como um processo, diz que o ensino de línguas, para ser relevante também precisa ser local, ou seja, “deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensina um determinado grupo de alunos a perseguir um determinado conjunto de objetivos num contexto institucional particular inserido num determinado meio sociocultural”¹⁰ (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

¹⁰ “must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu”

O autor afirma ainda existe uma dicotomia entre a teoria e prática em sala de aula, já que nem teóricos nem professores seguem à risca os pressupostos dos métodos que dizem utilizar. A partir dessa problemática, a praticidade é definida como a busca por colocar em primeiro plano a autonomia dos professores, o que significa capacitá-los a produzir teoria a partir da prática e praticar a partir da teoria desenvolvida, pois “nenhuma teoria da prática pode ser útil e utilizável a menos que seja gerada através da prática”¹¹ (op. Cit., p. 541).

A terceira característica apresentada é a da possibilidade, do sentido prático fundamentado, ou seja, diferentemente do ecletismo, que é limitado pelo conceito de método, a prática fundamentada é a prática baseada na experiência e na reflexão do professor. O parâmetro da possibilidade empodera os envolvidos no processo, professores e alunos, pois

rejeita a visão estreita da educação linguística que se conforma aos elementos funcionais linguísticos que se obtêm dentro da sala de aula. Em vez disso, busca ramificar a consciência sociopolítica que os participantes trazem para a sala de aula, para que ela também funcione como um catalisador para uma busca contínua por formação de identidade e transformação social. Os limites do particular, do prático e do possível são inevitavelmente desfocados. Eles se entrelaçam e interagem uns com os outros em uma relação sinérgica em que o todo é maior do que a soma de suas partes¹² (op. Cit., p. 545).

Assumindo as três propriedades citadas é desenvolvido o marco estratégico para o ensino de L2, que se apresenta como “uma opção para a valorização crítica à luz da experiência e para a experimentação nova e em desenvolvimento sobre ensino e aprendizagem de L2” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 3)¹³ e é composto por macro e microestratégias.

As macroestratégias são planos gerais, neutros, pelas quais os professores podem criar microestratégias adaptadas às suas realidades concretas. São elas:

a. maximizar as oportunidades de aprendizagem; b. facilitar a interação negociada; c. minimizar os desajustes na percepção; d. ativar a heurística intuitiva; e. fomentar a conscientização linguística; f. contextualizar o *input*; g. integrar as destrezas linguísticas; h. promover a autonomia do aprendiz; i. incrementar a conscientização cultural; j. assegurar a relevância social¹⁴ (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 3).

¹¹ No theory of practice can be useful and usable unless it is generated through practice.

¹² As a pedagogy of possibility, postmethod pedagogy rejects the narrow view of language education that confines itself to the linguistic functional elements that obtain inside the classroom. Instead, it seeks to branch out to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation. The boundaries of the particular, the practical, and the possible are inevitably blurred. They interweave and interact with each other in a synergistic relationship in which the whole is greater than the sum of its parts.

¹³ “una opción para la valoración crítica a la luz de la experiencia y la experimentación nueva y en desarrollo sobre enseñanza y aprendizaje de L2”

¹⁴ (a) maximizar las oportunidades del aprendizaje, (b) facilitar la interacción negociada, (c) minimizar los desajustes en la percepción, (d) activar la heurística intuitiva, (e) fomentar la concienciación lingüística, (f) contextualizar el input, (g) integrar las destrezas lingüísticas, (h) promover la autonomía del aprendiz, (i) incrementar la concienciación cultural, y (j) asegurar la relevancia social.

Outro ponto relevante colocado pelo autor é sobre a conscientização linguística. Diz que o ensino tradicional de gramática é linear, hierárquico e está orientado ao professor; e as estratégias de ensino baseadas na gramática estão voltadas à memorização e à articulação de regras. Pelo contrário, o ensino baseado na conscientização linguística é cíclico, holístico e está orientado para o aluno e a conscientização linguística é feita com ênfase na compreensão nos princípios gerais e na experiência operativa (op. cit., p. 6).

Abrahão (2015) explica, a partir dos conceitos formulados por Kumaravadivelu (2012), que a ideia de existir um método único e fechado não abarca todas as complexidades que envolvem o ensino de línguas estrangeiras, pois deixa de lado certos fatores muito importantes, como: “a cognição de professores e alunos; as necessidades culturais; os contextos culturais; as exigências políticas; as limitações econômicas e culturais” (Ibid., p. 30).

Em resumo, os principais atributos do pós-método são a busca de uma alternativa para a concepção tradicional de método, o encorajamento à autonomia do professor e um pragmatismo baseado em princípios a partir da proposta de macroestratégias e não a partir de princípios norteadores, como comumente ocorre na abordagem comunicativa.

É muito claro que cada sala de aula, cada grupo, contexto e lugar representa uma realidade diferente e um único método não dará conta das particularidades que devem ser levadas em conta; por outro lado, isso também não significa que o conceito de método seja hoje simplesmente descartável, pois assim o trabalho do professor, e principalmente do chamado professor pesquisador, também se tornaria descartável, abrindo espaço para as crenças no ensino no lugar das devidas fundamentações teóricas e do pensamento crítico.

Utilizar tarefas em aulas de PLE (assim como com outras línguas estrangeiras), parece relevante ao oferecer ao professor uma via de mão dupla, pois disponibiliza meios de trabalhar a língua em sua riqueza e complexidade, mas, por outro lado, exige muito domínio de língua, o que, à primeira vista, pode parecer estranho, visto que para a língua ensinada é a própria língua materna, no caso dos professores brasileiros de PLE, obviamente. Não se pode esquecer, porém, que esse próprio professor deve ter sobre a língua um olhar estrangeiro, um distanciamento, já que o tratamento dado a ela é diferenciado. Muitas vezes esse olhar de fora vai se construindo com a própria prática docente no contato com os alunos estrangeiros – são eles que vão colocando o professor em contato com a “estranheza” da língua.

A partir do percurso traçado até aqui sobre as diferentes metodologias de ensino, podemos focalizar como isso aconteceu especificamente no ensino de PLE, abordando também uma visão em perspectiva da área. Não há, porém, muitas investigações que focalizem aspectos

históricos deste campo de pesquisa, principalmente para hispanófonos. Os dados disponíveis tratam normalmente sobre análise de material didático ou questões de política linguística.

2.4 METODOLOGIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

É claro que sempre houve um trânsito de estrangeiros no país e iniciativas locais ou individuais de ensino da língua de difícil rastreamento, mas pode-se dizer que o ensino de PLE no Brasil começa na década de 50 com a publicação nacional do livro de Mercedes Marchant, “Português para estrangeiros”, em 1954.

Gomes de Matos (1989) informa que o primeiro livro de Português Brasileiro para estrangeiros foi ‘Spoken Brazilian Portuguese’, do autor ítaloamericano, Vincenzo Cioffari, de base estruturalista e editado nos Estados Unidos, cuja primeira edição data de 1946. Nas décadas seguintes, as poucas iniciativas que iam surgindo, muitas vezes ainda eram editadas no exterior.

A partir da década 80, o número de materiais publicados passa a aumentar gradativamente, sendo que o número de livros didáticos brasileiros de PLE publicados aumenta substancialmente a partir da década de 90. Diversificam-se então os públicos-alvo dos livros – aparecendo, por exemplo, livros para adolescentes, empresários e candidatos ao exame Celpe-Bras –, bem como os níveis de proficiência contemplados. Os LDs passam, cada vez mais, a ser acompanhados por outros materiais, como livro do aluno, livro do professor, livro de exercícios, fitas cassetes/CDs, glossários etc. (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008, p. 105).

Cunha (2007) ao analisar a produção bibliográfica na área de PLE de 1986 a 2002 já aponta como uma das preocupações principais de diferentes articulistas “o desejo de alinhamento com uma abordagem contemporânea que valorize menos o gramatical e mais os sentidos produzidos em interações sociais” (CUNHA, 2007, p. 126), porém, neste mesmo artigo, cita o livro “Falando, Lendo, Escrevendo”, publicado nos anos 80 e que utiliza o método estrutural-comunicativo¹⁵, como mais um material ainda hoje muito utilizado, principalmente no exterior.

Um dos primeiros artigos no Brasil sobre a interface de ensino e aprendizagem entre Português e Espanhol é de autoria de Leonor Lombello, et al. (LOMBELLO; EL-DASH; BALEEIRO, 1983). As autoras verificaram que o material utilizado nas aulas de Português

¹⁵ Segundo consta na apresentação do livro.

funcionava para todas as línguas, inclusive o Francês que também é uma língua românica relativamente transparente, menos para os falantes de Espanhol.

A partir da aplicação de testes do tipo *cloze*¹⁶, concluíram que um curso para falantes de Espanhol deveria focar mais no vocabulário do que nas estruturas e que os erros destes falantes se assemelham a os que um falante nativo de Português teria, como erros no uso do infinitivo pessoal ou de concordância. Rottava (2001) chama a atenção para o caráter estruturalista desta pesquisa. Da mesma forma, também é das autoras o primeiro livro para esse grupo de alunos, “Português para falantes de espanhol” (LOMBELLO E BALEEIRO, ed. Unicamp), publicado na mesma época como edição experimental.

Em se tratando de PE-L2 para hispano-falantes, as pesquisas na área se iniciam nos anos 80, pelo reconhecimento da necessidade de um tratamento diferenciado ao ensino de línguas próximas. Essas pesquisas sobre a interface português e espanhol trouxeram contribuições importantes, confirmando a necessidade de um enfoque metodológico diferenciado dos demais, e revelando uma preocupação de pesquisadores e professores em elaborar material didático específico (ROTTAVA, 2001, p. 1).

Como já foi dito no início do capítulo, o primeiro curso de formação de professores de Português como L2 no Brasil foi o da Universidade de Brasília, criado no fim dos anos 90. Hoje o Brasil conta com apenas três universidades que oferecem essa licenciatura (UFBA, UnB e Unicamp), essas e outras universidades contam com grupos de pesquisa, cursos de extensão, pós-graduação ou disciplinas específicas dentro dos cursos de graduação¹⁷, resultando em um crescente número de pesquisas e publicações. Dessa forma “junto com a crescente demanda de alunos de PLA, tem aumentado também a demanda por formação de professores especializados no ensino de português para estrangeiros” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 287). As principais preocupações dos grupos de pesquisa em PLE estão justamente na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos, atividades relevantes pois,

as decisões de quais serão as práticas pedagógicas e como serão implementadas recai, no nível microlinguístico, sobre as equipes de trabalho (quando o grupo/coordenação pedagógica define linhas de ação) e também sobre o professor, através do modo como se apropria das diretrizes estabelecidas e faz uso do material didático. Além disso, através da confecção de material didático – produtos linguísticos centrais nas políticas de aquisição –, estão sendo difundidas e sistematizadas determinadas práticas pedagógicas e perspectivas de língua(gem) (CARVALHO; SCHLATTER, 2011 p. 272).

¹⁶ Neste teste, “o examinando tem que reconstruir um texto, preenchendo lacunas de palavras que foram sistematicamente eliminadas” (LOMBELLO; et. al., 1983, p. 118).

¹⁷ Desde o primeiro semestre de 2016 a UFPR passou a oferecer disciplinas optativas de ensino de PLE, abertas a todas as habilitações do curso de Letras.

Schoffen e Martins (2016) apontam que, juntamente com a crescente demanda pelo ensino segundo as necessidades dos alunos, faltam parâmetros nacionais oficiais para o ensino de PLE, como existe em Portugal, por exemplo, levando assim ao uso das concepções teóricas do exame Celpe-Bras como norteadoras do ensino. Ainda segundo os autores, as orientações do exame se aproximam às dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) para língua portuguesa, que por sua vez seguem as ideias do círculo de Bakhtin.

O Celpe-Bras busca que o examinando demonstre desempenho que possibilite reconhecer a prática social mediada pelo uso integrado da língua em situações de interação fomentadas por tarefas, enquanto os PCN indicam que a prática social concretiza-se no fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, por meio de gêneros do discurso (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 297).

Pelo grande peso que o exame Celpe-Bras exerce nos cursos de Português, tanto pelo uso de tarefas como pela concepção de língua, julgo interessante dedicar o próximo item para explicar seu funcionamento e sua influência.

2.5 O EXAME CELPE-BRAS

Um dos grandes responsáveis pela influência do ensino por tarefas no âmbito do PLE é a proposta de uso do modelo pelo exame de proficiência em Português, Celpe-Bras, na década de 90 (SCARAMUCCI, 2001). O exame foi criado por uma equipe de especialistas em PLE em resposta à crescente necessidade de intercâmbio cultural, econômico e científico com outros países e também ao crescente número de estudantes de graduação e pós-graduação estrangeiros no país (SCHLATTER et al, 2008). Em suas bases teóricas, encontra-se a questão do uso dos gêneros discursivos e da realização de tarefas que visam a avaliar o desempenho do estudante na língua alvo.

Dorigon (2016) informa que na primeira aplicação, em 1998, eram apenas oito postos aplicadores no Brasil e em outros países do Mercosul e atualmente são cerca de 80 postos em 30 países distintos, alcançando em 2014 mais de 9.000 inscritos. Schoffen (2003) ainda ressalta a exigência do exame por parte da CAPES como requisito para alunos PEC-G (Programa de Estudante–Convênio de Graduação) e PEC-PG (Programa de Estudantes – Convênio de Pós-

Graduação), além de ser também condição para a revalidação de diplomas estrangeiros em alguns casos.

O exame é constituído por duas partes: uma prova escrita e uma prova oral, independentemente do nível pretendido. Na prova oral, com duração de 20 minutos, os primeiros cinco minutos são dedicados a uma apresentação pessoal do candidato e o tempo restante é igualmente dividido entre três elementos provocadores, que são três diferentes temas para a interação. O candidato é avaliado holisticamente pelo avaliador-interlocutor e pelo avaliador-observador é avaliado de maneira analítica.

A prova escrita é composta por quatro propostas distintas de escrita, a primeira a partir de um vídeo, a segunda a partir de um áudio e as duas últimas a partir de textos escritos. Os textos-base funcionam como motivadores e fontes de informação para a produção das tarefas.

A avaliação depende do desempenho do candidato ao realizar as tarefas pedidas, valendo a menor avaliação entre a prova escrita e a oral, e os níveis de certificação concedidos são os seguintes: básico (não recebe certificado), intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Para o candidato alcançar a proficiência, é necessário que demonstre

que consegue adequar sua linguagem aos diferentes interlocutores e propósitos de uso da língua portuguesa exigidos pelo exame, que possui práticas de leitura e escrita em diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade brasileira e que se engaja para interagir em língua portuguesa (DORIGON, 2016, p 22).

Desde sua criação, um dos objetivos do exame, além da avaliação em si, foi o de exercer o chamado efeito retroativo no ensino de PLE, ou seja, exercer pressão de volta nos cursos de língua portuguesa para que seja adotada nas aulas a mesma abordagem comunicativa utilizada no teste.

Para Scaramucci (2001, p. 80), a tarefa dentro do exame é um convite para agir no mundo, e

tem um propósito comunicativo, e procura especificar, para a linguagem, usos que se assemelham ou estão mais próximos daqueles que têm na vida real. Ela permite a apresentação de conteúdos ‘autênticos’ [...] e sempre dentro de um contexto maior de comunicação, para que o candidato possa ajustar o registro de linguagem às necessidades da situação.

Assim, utilizar tarefas permite uma avaliação das habilidades do candidato de maneira integradora, modo pelo qual a língua será usada em situações reais de comunicação, e, conseqüentemente, ser mais motivadora pelo engajamento que proporciona.

Dorigon (2016) atenta para duas questões relevantes. Uma, que esses convites para agir no mundo das tarefas são formas de intervenção com um propósito de interlocução: o que o candidato vai escrever, com que finalidade e para quem. Em segundo lugar, que essa interlocução sugerida pelas tarefas são hipotéticas em que se assumem papéis e não são situações comunicativas reais.

Mohr (2007) coloca em evidência o avanço representado pelo exame em relação ao ensino tradicional em que a ênfase recaís sobre a forma e, conseqüentemente, sobre a ortografia, pontuação e sintaxe.

A concepção de língua subjacente ao exame, como vimos, não é a de um sistema fechado em si mesmo: privilegiam-se os contextos de uso, as condições de produção. Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita não se reduz a uma questão de domínio de técnicas: produzir textos é produzir sentidos; ler e escrever – vistos como processos complementares – são práticas sociais (MOHR, 2007, p. 45).

O próprio manual do examinando¹⁸ já informa que não busca aferir conhecimentos sobre a língua portuguesa, mas avaliar a capacidade de usar a língua, assim, não basta que a produção contenha poucos ou nenhum erro linguístico se não se adequar ao objetivo, ao contexto e ao gênero da tarefa proposta. Além disso, o manual ainda orienta como forma de estudo procurar fontes autênticas de leitura e cursos que ofereçam produção textual, pois apenas o estudo da forma não seria suficiente.

Ao dizer que não é suficiente uma preparação voltada apenas para questões gramaticais e focada no contraste de estruturas linguísticas, o Celpe-Bras diz, explicitamente, que o ensino baseado em um método estrutural, que não relaciona as formas da língua às ações realizadas por meio dessas formas, não está de acordo com as orientações do exame e, portanto, acabará por não levar o aluno a ter sucesso na avaliação (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 295).

O plano de integração do MERCOSUL foi um dos impulsionadores da implantação desta prova, de forma correspondente com o exame CELU (*Certificado de Español Lengua y Uso*), tendo sido inclusive os exames “essenciais para a consolidação do processo de descobrimento americano recíproco, atestado pelo incremento do turismo, do intercâmbio estudantil e profissional e da migração, mesmo que esta última se deva a razões de sobrevivência” (VILLALBA, 2012, p. 130).

O CELU, assim como o Celpe-Bras, também é um exame de desempenho, que busca avaliar os candidatos a partir de tarefas que tenham alguma semelhança com o uso da língua

¹⁸ Disponível em http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2015/manual_do_examinando.pdf

que fazem ou farão no mundo real e que as diferentes habilidades sejam requisitadas de maneira integrada. Essa prova é desenvolvida sob supervisão da “Comisión Académica del Consorcio Interuniversitario ELSE” e a primeira aplicação foi no ano de 2004. A partir de uma prova escrita e oral, o candidato receberá certificação de nível avançado ou intermediário já que o nível básico também não dá certificação. Entre os níveis intermediário e avançado, há ainda uma menção de distinção de desempenho: bom, muito bom e excelente (MORRA, 2012).

Ambos os exames têm como objetivo, através das tarefas propostas, “criar oportunidades de ação em diferentes situações sociais, de acordo com o conceito de que o uso da linguagem tem fins sociais e é construído local e situacionalmente pelos participantes¹⁹” (SCHLATTER et al, 2008, p. 12), o que condiz com as propostas de Bakhtin sobre gêneros discursivos.

Dentre os vários pontos em comum entre ambos os exames, pode-se citar ainda que

Celpe-Bras e CELU compartilham um conceito de linguagem que prioriza as necessidades dos falantes. O objetivo dos exames diretos, que avaliam o nível de desempenho por meio de avaliações qualitativas, é certificar que um falante é capaz de ‘atuar no mundo em vários contextos de uso da linguagem’, compatível com uma política educacional cujo objetivo é preparar cidadãos bilíngues educados de acordo com suas necessidades e participar habilmente em diferentes práticas sociais e com flexibilidade intercultural que promoverá a integração da região²⁰ (SCHLATTER et al, 2008, p. 16).

Sidi (2002) informa que, em 2002, 70% das inscrições do exame Celpe-Bras eram oriundas de países de fala hispânica, formando assim um grupo considerável de candidatos. As especificidades da relação Português-Espanhol foram levadas em conta desde a criação do exame, pois foi testado inicialmente em dois grupos de estrangeiros, sendo um apenas composto de hispanófonos (SCARAMUCCI, 2001). Uma das preocupações para esse público efetivo é o dos níveis de tolerância com erros ocasionados pelo chamado “portunhol”, ou seja, os falantes de Espanhol, pela proximidade das línguas têm mais facilidade em se fazerem entender em português, mas os erros ocasionados por essa mesma proximidade são mais difíceis de serem corrigidos. Assim, eles seriam mais ou menos punidos do que um falante de uma língua distante? Os critérios de avaliação de proficiência podem ser os mesmos? Scaramucci (2001)

¹⁹ The purpose of the exam tasks is to create opportunities for action in different social situations, in agreement with the concept that language use has social purposes and is locally and situationally co-constructed by the participants.

²⁰ Celpe-Bras and CELU share a language concept that prioritizes the needs of speakers. The purpose of direct exams, which evaluate the level of performance by means of qualitative evaluations, is to certify that a speaker is capable to ‘act in the world in several contexts of language use’, which is compatible with an educational policy whose aim is to prepare educated bilingual citizens according to their needs and to participate in different social practices deftly and with intercultural flexibility, which will promote the integration of the region.

deixa inicialmente esses pontos em aberto e estudos posteriores continuam discutindo essa problemática²¹.

2.6. ENSINO BASEADO EM TAREFAS

Nesta seção proponho apresentar um panorama geral de diferentes autores que abordam a questão de o que é o ensino por tarefas, observando pontos em comum e outros divergentes, além das diferentes classificações e possíveis críticas. O objetivo inicial é o de esclarecer o que são tarefas a partir da exposição e da análise das diferentes definições.

No ensino baseado em tarefas, termo que apareceu pela primeira vez entre os anos 80 e 90, os alunos são colocados em situações de comunicação que sejam semelhantes às que necessitarão na comunicação real, a compreensão e a expressão de significados são cruciais e é durante a comunicação que são propiciados momentos para se prestar atenção à forma, fatores que vão ao encontro dos processos de aquisição de línguas (ESTAIRE, 2011). O termo *tarefa* pode aparentemente ser simples, mas cada estudioso define e classifica o que é tarefa de um modo ligeiramente diferente.

De maneira geral, pode-se dizer que a proposta do ensino por tarefas é prevalecer-se do uso da língua como base para o ensino e não de estruturas sintáticas ou ainda de noções e funções, como acontecia em outros métodos de ensino. Seu objetivo principal, segundo consta no dicionário de términos ELE, é o de “fomentar a aprendizagem mediante o uso real da língua em aula e não apenas mediante a manipulação de unidade de seus diversos níveis de descrição; assim se postula que os processos de aprendizagem incluirão necessariamente processos de comunicação”²².

A definição fundadora do que é uma tarefa comunicativa foi apresentada por Prabhu (1987 apud ALMEIDA FILHO, BARBIRATO, 2000, s/p) como “um período de esforço autossustentado por cada aluno (bem-sucedido ou não) para alcançar um esforço claramente compreendido”.

²¹ Mais informações podem ser obtidas em: Schoffen (2003) que analisa os critérios dos descritores da grade de avaliação para a avaliação da proficiência oral de candidatos hispanofalantes; e Sidi (2002) que também tem como objetivo aprimorar os descritores da escala de avaliação para falantes de Espanhol, mas da parte escrita.

²² Su objetivo es fomentar el aprendizaje mediante el uso real de la lengua en el aula y no solo mediante la manipulación de unidades de sus diversos niveles de descripción; de ese modo se postula que los procesos de aprendizaje incluirán necesariamente procesos de comunicación.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm

Skehan (1996), tratando sobre o ensino comunicativo, diz que a sequência tradicional de apresentação, prática e produção é muito confortável para o professor, pois ele precisa apenas garantir o ensino da ‘estrutura do dia’, que é facilmente treinada, além de manter o controle sobre a aula e os alunos. Além do mais, os conteúdos ensinados seguem uma ordem e são facilmente avaliados. Esses argumentos perdem força gradualmente, já que sua eficácia não foi comprovada pela razão de que muitos alunos saem da escola sem terem aprendido algo utilizável em língua estrangeira. Ainda assim essa abordagem segue resistindo, justamente pela comodidade para o professor, segundo o autor.

Da mesma forma, após perceber que a sequência tradicional não era eficaz, não se sabia exatamente o que fazer como alternativa. Porém, com as pesquisas e observações de sala de aula, tentou-se identificar que tipo de interação promovia um aprendizado mais rápido e eficaz. No fim dos anos 80, começou a aparecer, entre este e outros autores, o consenso de que a solução estava no ensino baseado em tarefas. Portanto, para Skehan (1996), tarefas são definidas como atividades que têm como foco principal o significado.

O sucesso na tarefa é avaliado em termos de alcance de um resultado, e as tarefas de um modo geral têm alguma semelhança com o uso da linguagem da vida real. [...] Uma abordagem baseada em tarefas vê o processo de aprendizagem como um aprender-fazendo - e é principalmente por engajar o sistema de ensino no significado que o aprendiz é incentivado a se desenvolver (SKEHAN, 1996, p. 15)²³.

Para o autor, o ensino baseado em tarefas resolve alguns dos problemas da sequência APP (apresentação, prática e produção) e em contrapartida apresenta outros. Por exemplo, em tarefas que exigem negociação, muitas vezes os estudantes poderão fazer uso da competência estratégica para produzir significados, ficando a acurácia e a complexidade linguística em segundo lugar. Para Canale e Swain (1980, p. 27) “a competência estratégica é composta minimamente pela competência gramatical, pela competência sociolinguística e por estratégias de comunicação, ou competência estratégica²⁴”.

Essas estratégias dão um incentivo efetivo para os estudantes fazerem o melhor uso da linguagem que eles já dominam, mas não encorajam o foco-na-forma, não

²³ “Success in the task is evaluated in terms of achievement of an outcome, and tasks generally bear some resemblance to real-life language use. [...] A task-based approach sees the learning process as one of learning through doing – it is by primarily engaging in meaning that the learner's system is encouraged to develop”

²⁴ Communicative competence' is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence.

fornece um incentivo para uma mudança estrutural em direção à interlíngua com grande complexidade²⁵ (SKEHAN, 1996, p.16).

Skehan, divide as tarefas em três momentos: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. Os objetivos das pré-tarefas podem ser cognitivos, como por exemplo, introduzir o tema ou o modelo da tarefa, e/ou linguísticos, ao apresentar novas formas de maneira implícita ou explícita que provavelmente serão necessárias para a realização da tarefa. O autor afirma que essa fase não garante o aprendizado das formas apresentadas, mas ao menos cria condições para que isso ocorra. A pós-tarefa seria o momento de retrospectiva, ao fazer a análise da tarefa, e mostrar aos alunos a importância da forma. Esse é o momento que, se devidamente priorizado e trabalhado,

Pode levar os alunos a prestar atenção alternadamente entre precisão, reestruturação e fluência. Assim, as atividades de pós-tarefa proporcionam meios de induzir um uso eficaz dos recursos de atenção durante tarefas e de equilibrar os vários objetivos desejáveis. Todas essas atividades têm o objetivo de focar mais claramente na própria linguagem para que, quando as tarefas subsequentes forem feitas, o conhecimento do que vem e a conexão feita com tais atividades no passado, irá alertar os alunos para a necessidade da atenção na forma durante as tarefas²⁶ (SKEHAN, 1996, p. 20).

Zanón (1990) também aponta para a quantidade de diferentes definições para o ensino por tarefas, que vão desde as mais ambíguas às mais concretas e apresenta o seguinte resumo, de como uma tarefa deve ser:

1. Representativa de processos de comunicação da vida real;
2. Identificável como unidade de atividade em sala de aula;
3. Dirigida intencionalmente em direção à aprendizagem da língua;
4. Desenhada com um objetivo, estrutura e sequência de trabalho²⁷ (ZANÓN, 1990, p. 3).

Para este autor, as tarefas seguem um contínuo desde as que servem apenas como complemento de um programa “nacional-funcional/estrutural” (ZANÓN, 1990, p. 3) até as

²⁵ “These strategies provide an effective incentive for learners to make best use of the language they already have. But they do not encourage a focus on form. They do not provide an incentive for structural change towards an interlanguage system with greater complexity”

²⁶ “It may lead learners to switch attention repeatedly between accuracy and restructuring and fluency. So post-task activities provide another means of inducing effective use of attentional resources during tasks, and of balancing the various goals that are desirable. These activities all have the goal of focusing attention more clearly on language itself, so that when subsequent tasks are done, the knowledge of what is to come, and the connection that has been made with such activities in the past, will alert learners to the need to attend to form during tasks”.

²⁷ “1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje; y
4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo” (ZANÓN, 1990, p. 3)”.

tarefas sendo utilizadas como unidades da organização curricular, o que apresenta uma ruptura com a organização dos cursos baseada em conteúdos.

Mais do que pensar as tarefas de forma individual, uma questão muito relevante colocada aqui é que o enfoque por tarefas permite que se organize um curso, assim como um material didático, a partir de um rol de tarefas e, a partir daí, determinar os conteúdos que serão trabalhados, demonstrando a importância das tarefas para relacionar a língua que está sendo aprendida com o agir no mundo, fazer coisas com essa língua, ou seja, uma aprendizagem significativa para o aluno.

Este currículo é organizado com base em dois tipos de tarefas, as de comunicação e as de aprendizagem.

As tarefas de comunicação estão centradas na troca intencional de informação (por exemplo, decidir sobre que restaurante ir baseando-se em uma informação escrita). As tarefas de aprendizagem estão centradas na exploração de aspectos concretos do sistema linguístico em relação às demandas realizadas na solução das tarefas comunicativas (analisar uma regra gramatical ou uma expressão imprópria). Assim, o currículo de tarefas se desenvolve em duas dimensões paralelas. Enquanto que a solução se ajusta às necessidades dos aprendizes, a organização das tarefas depende do nível de competência deles em relação a cada tarefa e a dificuldade em termos de exigências necessárias para sua solução²⁸ (ZANÓN, 1990 p. 4).

O autor demonstra que as diferentes tarefas se complementam no currículo assim desenhado, podendo ter uma infinidade de formas. Além do mais, mostra que uma mesma tarefa pode servir a estudantes de diferentes níveis, o que vai mudar será seu desempenho. Esse fato representa uma vantagem ao considerar turmas heterogêneas, como são as de PLE, mesmo quando todos partem de uma mesma língua materna. Por fim, aponta que a análise linguística das tarefas aproximam o aluno da língua usada pelos falantes nativos e não de modelos padrão, criando um ambiente de comunicação real.

Sobre o currículo, Peris (1999) afirma que as tarefas não substituem o currículo baseado em conteúdos, mas o incorporam, unindo e ativando conjuntamente conteúdos, objetivos, avaliação e metodologia, sendo um incentivo à autonomia da aprendizagem, pois “facilita particularmente a proposta de currículos abertos e centrados no aluno, já que requer a

²⁸ “Las tareas de comunicación se centran en el intercambio intencional de información y reflejan los usos del lenguaje en actividades cotidianas de comunicación (p.ej.: decidir sobre el restaurante al que ir, basándose en una información escrita). Las tareas de aprendizaje se centran en la exploración de aspectos concretos del sistema lingüístico en relación a las demandas realizadas por la solución de las tareas comunicativas (analisar una regla gramatical o la impropiedad de una expresión). De esta manera, el currículo de tareas se desarrolla en dos dimensiones de tareas paralelas. Mientras que la selección se ajusta a las necesidades de los aprendices, la organización de las tareas depende del nivel de competencia de los aprendices en relación a cada tarea y la dificultad de las mismas en términos de demandas que exige para su solución.” (ZANÓN, 1990 p. 4).

participação ativa dos protagonistas da aprendizagem (alunos e professores)²⁹ (PERIS, 1999, p. 28).

Por sua vez, Candlin (1990) define tarefa como

Uma atividade pertencente a um conjunto de atividades distinguíveis entre si, sequenciáveis, capazes de expor problemas e que envolvem aprendizes e professores em um trabalho conjunto de seleção, a partir de uma grande variedade de procedimentos cognitivos e comunicativos aplicados a um conhecimento, existente ou novo, e da exploração e busca coletiva de objetivos pré-determinados ou emergentes dentro de um meio social³⁰ (CANDLIN, 1990, p. 4).

E afirma ainda que o uso das tarefas cria condições para que o estudante possa, entre outras coisas, explorar a linguagem, gerenciar a própria aprendizagem de forma crítica, inclusive formulando problemas. Também cria espaço para a negociação tanto da linguagem como da aprendizagem e do programa, além da “interação e interdependência entre aprendizes e professores e entre dados, recursos e atividades de aprendizagem de uma língua” (CANDLIN, 1990, p. 4)³¹. Há sete características chave para uma tarefa, segundo o autor: *input*, papéis, cenários, ações, correção, resultados e *feedback*.

A definição de Candlin contribui ao colocar os estudantes em uma situação de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem, em uma situação dialógica com o ambiente (aula, professor, etc.) e não apenas como receptores de um conhecimento pronto. Pode-se organizar as sete características citadas pelo autor em pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa: *input* corresponderia à pré-tarefa, ou seja, uma atividade de preparação; os papéis, cenários e ações correspondem à tarefa em si; e a correção, resultado e *feedback* a um momento de pós-tarefa.

Para Ellis, a definição de tarefa é

um plano de trabalho que requer que os alunos processem pragmaticamente a língua a fim de atingir um resultado que pode ser avaliado em termos de transmissão de conteúdo proposicional adequado ou correto. Para esse fim, exige-lhes dar atenção

²⁹ “Esto facilita particularmente la propuesta en práctica de currículos abiertos y centrados en el alumno, ya que requiere la participación activa de los protagonistas del aprendizaje (alumnos y profesores) en el establecimiento efectivos del currículo. Como se ve, todo ello comporta un fuerte impulso al desarrollo de la autonomía del aprendizaje. (PERIS, 1999, p. 28).

³⁰ “Una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección, a partir de una gran variedad de procedimientos cognitivos y comunicativos aplicados a un conocimiento, existente o nuevo, y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados o emergentes dentro de un medio social.”

³¹ “interacción e interdependencia entre aprendices y enseñantes, y entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua” (Candlin, 1990, p. 4)

primária ao significado e fazer uso de seus próprios recursos linguísticos, embora o desenho da tarefa pode predispor-los a escolher certas formas. A tarefa é destinada a resultar em um uso da linguagem que carrega uma semelhança, direta ou indireta, para como a língua-alvo é utilizada no mundo real. Como outras atividades de linguagem, uma tarefa pode envolver habilidades produtivas ou receptivas, orais e escritas, e também vários processos cognitivos³² (ELLIS, 2003, p. 16).

Segundo Ellis (2009), a unidade primária para desenvolver tanto um programa quanto uma aula de língua deve ser a tarefa, que deve seguir quatro critérios: o foco primário deve estar no significado dos enunciados; deve haver algum tipo de objetivo a alcançar (*gap*), como expressar opinião, transmitir uma informação, etc.; os alunos são os responsáveis por completar as atividades, utilizando principalmente seus próprios recursos; e por fim, a língua deve ser usada como um meio para atingir um propósito e não como um fim em si mesma. (ELLIS, 2009).

Para o autor, as tarefas ainda podem ser focadas ou não-focadas. Estas são tarefas cujo alvo é promover o uso comunicativo da língua de modo geral e aquelas são desenhadas para promover a comunicação usando alguma característica linguística específica (ELLIS, 2009, p. 223). De todos os modos, mesmo as tarefas focadas devem seguir os critérios acima, para distinguir-se dos exercícios gramaticais situacionais, que têm como diferença a falta de um resultado (*outcome*). Além disso, o foco gramatical deve estar implícito. As tarefas focadas podem ser desenhadas para induzir o estudante a utilizar certo elemento gramatical ou fazer com que a própria linguagem seja o conteúdo de uma tarefa.

Ellis (2003) diferencia tarefas de exercício conforme o foco está na comunicação ou na linguagem, “de qualquer maneira, precisamos reconhecer que o objetivo global das tarefas é o mesmo dos exercícios - aprender uma língua - a diferença está nos meios pelos quais esse objetivo é alcançado”³³ (ELLIS, 2003 p. 3).

Sobre a definição de Ellis, Barbirato (1999) afirma que colocar o foco no sentido em vez da forma

é benéfico para o processo de ensino/aprendizagem de uma LE no sentido em que promove situações de uso da língua-alvo e coloca o aluno na situação de comunicador, situação esta ocupada quando se faz uso de uma língua, seja ela materna ou estrangeira fora da sala de aula. Em suas vidas cotidianas, as pessoas não usam a língua para

³² “A task is a work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive process” (ELLIS, 2003, p. 16)

³³ “However, we need to recognize that the overall purpose of tasks is the same as exercises - learning a language - the difference lying in the means by which this purpose is to be achieved”

desenvolver análises linguísticas ou para repetir estruturas mas sim para criarem sentidos (BARBIRATO, 1999, p. 171).

O autor diferencia ainda o ensino baseado em tarefas (*task based*) e o apoiado em tarefas (*task supported*). No primeiro, o programa de um curso é composto unicamente por tarefas não-focadas, já o segundo utiliza um programa estrutural cujo estágio final muitas vezes se refere a uma tarefa, mas normalmente é apenas constituído de exercícios gramaticais situacionais (ELLIS, 2009). Ellis acrescenta que as tarefas envolvem tanto o desenho como a metodologia de um curso e das três fases: pré, tarefa e pós, apenas a fase principal é obrigatória e pode envolver tanto o grupo inteiro, como trabalhos em trios, pares e até, individuais.

Para Nunan (2004), o ensino por tarefas, tanto para o ensino de segundas línguas como de língua materna, tem fortalecido certos princípios, como o uso de textos autênticos, o foco na comunicação através da interação, a aproximação da linguagem aprendida em sala de aula com o uso real, entre outros fatores, e define tarefas pedagógicas como:

uma parte do trabalho em sala de aula que envolve os estudantes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo enquanto a atenção está focada em mobilizar seu conhecimento gramatical a fim de expressar significado em vez de manipular a forma. A tarefa deve também ter um sentido de completude, ser capaz de ser um ato comunicativo com começo, meio e fim³⁴ (NUNAN, 2004, p. 4).

Além disso, chama a atenção para o fato de que o conhecimento gramatical deve servir para expressar significados, pois tanto o significado quanto a forma são inter-relacionados, além de que, “a gramática existe para permitir que o usuário da linguagem expresse diferentes significados comunicativos”³⁵ (NUNAN, 2004, p. 4).

Um ponto interessante para o qual o autor atenta é o fato de que há evidências de que o estudante não vê uma tarefa da mesma forma que nós, professores ou produtores de material didático, vemos, assim, é possível que “estudantes procurarão por padrões gramaticais em atividades desenhadas para focar no significado e procurarão significado em tarefas desenhadas para focar em uma forma gramatical”³⁶ (NUNAN, 2004, p. 15). Isso pode ser resolvido ao

³⁴ a pedagogical task is a piece of classroom work that involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is focused on mobilizing their grammatical knowledge in order to express meaning, and in which the intention is to convey meaning rather than to manipulate form. The task should also have a sense of completeness, being able to stand alone as a communicative act in its own right with a beginning, a middle and an end. (NUNAN, 2004, p. 4)

³⁵ My own definition refers to the deployment of grammatical knowledge to express meaning, highlighting the fact that meaning and form are highly interrelated, and that grammar exists to enable the language user to express different communicative meanings. (NUNAN 2004, p. 4)

³⁶ That learners will not look for grammatical patterns when taking part in activities designed to focus them on meaning, and look for meaning in tasks designed to focus on grammatical form. (NUNAN, 2004, p. 15)

adicionar estratégias de aprendizagem dentro do currículo, dando aos alunos maior autonomia sobre suas próprias decisões de o que aprender e como, quebrando ainda mais a hierarquia tradicional.

Nunan (2004) oferece o seguinte esquema para um programa baseado em tarefas:

- 1 - exercícios para construir esquemas (*schemma-buildings*) que servem para introduzir tema, contexto, vocabulário e expressões úteis.
- 2 - prática controlada na língua alvo de vocabulário, estrutura e funções.
- 3 - prática de compreensão auditiva autêntica.
- 4 - foco em elementos linguísticos através de uma sequência de exercícios.
- 5 - produção livre através de uma tarefa em que o estudante fará uso da linguagem disponível.
- 6 - introdução da tarefa pedagógica.

Diferentemente de outros autores, mesmo em um programa de ensino baseado em tarefas, o autor abre bastante espaço para o uso de exercícios que parecem servir de base para a resolução da tarefa pedagógica, aparecendo apenas no final.

Para Estaire, a aprendizagem por tarefas se baseia no

princípio de aprender para o uso através dele e entende a aprendizagem como uma atividade criativa de construção e não como um processo de formação de hábitos. Além disso, entende que a aprendizagem com uma porcentagem de trabalho majoritariamente baseada em situações de comunicação - em qualquer das atividades linguísticas da língua - oferece um ótimo contexto para o desenvolvimento integrado de todas as dimensões da competência comunicativa: estratégica, pragmático-discursiva, sociolinguística e linguística³⁷ (ESTAIRE, 2011, p. 4).

A autora ainda chama atenção para o fato de que o ensino por tarefas se desenvolveu dentro do enfoque comunicativo a partir da percepção da necessidade de propiciar uma maior autonomia do aluno, de considerar a sala como um espaço social, a língua como meio de comunicação, ademais

³⁷ “Principio de aprender para el uso a través del uso y entiende el aprendizaje como una actividad creativa de construcción, no como un proceso de formación de hábitos. Entiende, además, que un aprendizaje con un porcentaje mayoritario de trabajo basado en situaciones de comunicación - en cualquiera de las actividades lingüísticas de la lengua - ofrece el contexto óptimo para un desarrollo integrado de todas las dimensiones de la competencia comunicativa: estratégica, pragmática-discursiva, sociolingüística y lingüística”.

de uma contínua reflexão sobre a importância da atenção à forma no trabalho comunicativo e um aprofundamento nas maneiras de realizar essa reflexão, [...] do desenvolvimento do conceito de conscientização linguística e de diferentes formas de trabalhar isso em sala de aula³⁸ (ESTAIRE, 2009, p. 10).

Outra questão relevante indicada é a diferença entre ensino baseado em tarefas, em que todo o curso se apoia sobre esse meio e o ensino apoiado em tarefas, em que as tarefas são parte integrante do curso, mas não exclusivas. Pode-se observar que essa segunda opção estabelece um diálogo com o pós-método, sobre o qual falamos no primeiro capítulo.

Em todo caso, sobre a organização de um curso baseado em tarefas, Estaire (2009, p. 21) indica que os seguintes passos devem ser seguidos:

- 1 - Definição do tema.
- 2 - Definição da tarefa final.
- 3 - Especificação dos objetivos de aprendizagem.
- 4 - Especificação dos conteúdos linguísticos e outros, como conteúdos pragmáticos e sociolinguísticos.
- 5 - Programação das tarefas de comunicação, centradas principalmente no significado e que atuam como motivadoras, e de apoio linguístico que sejam necessárias.
- 6 - Análise da sequência a fim de ajustar as especificações dos objetivos, dos conteúdos e do que mais seja necessário
- 7 - Programação da avaliação, que deverá ser processual e holística.

A finalidade da pré-tarefa é motivar e preparar os alunos para a execução da tarefa, envolvendo questões organizacionais, linguísticas e cognitivas. Na tarefa o importante é otimizar e facilitar o processo de aprendizagem. Na pós-tarefa, os alunos vão compartilhar os resultados da tarefa, refletindo sobre eles e prestando atenção na forma.

Para trabalhar a questão da forma, o professor pode discutir sobre os erros cometidos, incluir tarefas de conscientização linguística ou exercícios tradicionais e elaborar mapas conceituais que resumam e sistematizem questões de forma, todas utilizadas durante a tarefa. (ESTAIRE, 2009). A autora ainda sugere buscar exercícios de gramática prontos na internet quando for necessário para a pós-tarefa.

³⁸ “una continua reflexión sobre la importancia de la atención a la forma en el trabajo comunicativo y una profundización en las maneras de llevarla a cabo, [...] del desarrollo del concepto de concientización lingüística y de diferentes formas de trabajarla en el aula”

A reflexão linguística está prevista dentro do desenho das tarefas basicamente em três momentos. As tarefas de apoio linguístico devem servir às tarefas de comunicação, momento em que são tratados os aspectos formais da língua. A pré e pós-tarefas também são momentos para uma análise linguística mais rigorosa, assim como em momentos surgidos espontaneamente durante uma tarefa de comunicação (ESTAIRE, 2011, p. 12).

Luce e Finger (2008, p. 22) colocam que uma tarefa comunicativa

deve permitir ampla oportunidade de uso e rica exposição à língua alvo, através de etapas que permitam interação entre os aprendizes; deve ser desafiante e motivadora, o que se torna possível devido à existência de um objetivo a ser atingido (goal); e, finalmente, deve ter livre uso da língua alvo, isto é, o aprendiz não deve ficar condicionado ao uso de uma forma específica para atingir a meta comunicativa da tarefa.

Para os autores, as atividades de pré e pós-tarefa exercem um papel de acelerar a aprendizagem da língua e a tarefa em si tem como objetivo colocar os estudantes imersos em alguma atividade. De aí, vai depender da habilidade do professor ser capaz de manter o foco na resolução da tarefa e fornecer os recursos adicionais que possam e precisem ser incorporados.

O ensino por tarefas não é considerado uma metodologia, ele se encontra dentro do ensino comunicativo, é composto por uma série de procedimentos e aqui a língua deve ser e é tratada como um fato social. Mesmo assim, diferentes autores podem se aproximar do ensino por tarefas por três diferentes vias: através dos conceitos de cognição, atenção e aprendizagem, através de teorias de aquisição, através dos conceitos de Vygotsky, de andamento e da psicologia e da língua e do texto como discurso.

Até aqui apresentei e comentei várias definições e abordagens para o termo ‘ensino por tarefas’. É possível observar que cada autor apresenta as tarefas de um modo ligeiramente diferente, mas o que têm em comum é utilizar a língua com um propósito e com um objetivo, além da própria aprendizagem, motivando assim o aluno a ser protagonista da sua própria aprendizagem.

A meu ver, o ensino por tarefas é ao mesmo tempo fácil e difícil de se compreender e utilizar. Em resumo, pode-se definir ensino por tarefas como algo para fazer ou um objetivo a cumprir utilizando para tal a língua estrangeira, como escrever certo texto ou discutir sobre algum assunto. Mesmo que o foco principal deva estar no significado, há espaço para o trabalho com a forma, sempre de modo contextualizado. Outro ponto relevante é o uso da língua aproximado ao uso real, ou seja, as tarefas como unidades de trabalho pertencentes à sala de aula funcionam como uma preparação para o uso que o aluno fará no mundo com a língua que está aprendendo, dando maior significância ao processo de aprendizagem.

2.6.1 Algumas considerações sobre o ensino por tarefas

Ponderando que não há método único ou perfeito e que as realidades de ensino são muito distintas entre si, fica claro que o ensino por tarefas não é uma solução milagrosa para todos, inclusive por exigir a participação constantemente ativa tanto dos professores como dos alunos. Assim, apresento aqui algumas das críticas que são feitas a esse método.

Sobre o trabalho do professor, Santos (2014) afirma que a falta de preparo pode resultar em aulas ou pouco aproveitadas ou muito difíceis, além disso,

A falta de previsibilidade no decorrer das atividades faz o ELT parecer caótico e pode gerar desconfiança por parte de professores e principalmente por parte de alunos. Ainda hoje, no ensino de línguas, em muitos países, persistem práticas que se limitam a repetição, memorização, respostas fechadas, insistência na acurácia da pronúncia e de modo geral a treinar o uso de estruturas gramaticais. Alunos vindos dessa realidade têm muita resistência a novas abordagens, como o ELT (SANTOS, 2014, p. 37).

Xavier (2007) demonstra, a partir de vários exemplos, que “a identidade de uma tarefa é definida pelo designer, podendo ser interpretada ou percebida de forma diferente pelo professor ou, até mesmo, pelos alunos” (op. Cit., p. 38) e que as decisões metodológicas tomadas em sala de aula podem descaracterizar ou desvirtuar a tarefa, fazendo com que se torne uma prática conversacional, assim como o contrário também pode acontecer.

Outros estudos apontam ainda que a definição de tarefa é muito vaga para ser aplicada no trabalho prático diário do professor (JANOWSKA, 2015). A partir do esquema de organização da pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa, Janowska (ibid.) diz que uma das dificuldades de aplicação é que a explicação é muito geral e “o dia a dia da sala de aula com frequência se afasta bastante de esquemas preestabelecidos. [...] os professores precisam de um script mais detalhado; o que são obrigados a preparar servindo-se de exemplos concretos, utilizando amostragens de língua e/ou exercícios” (JANOWSKA, 2015, P. 16). A autora, ao diferenciar tarefas de exercícios, coloca estes dentro de uma categoria chamada tarefas de pré-comunicação. Voltados à manipulação de formas, os exercícios servem como uma base linguística da qual o estudante necessitará posteriormente para a realização da tarefa, sendo também a base do trabalho em sala de aula.

Outras limitações são apontadas por Barbirato (1999, p. 69) a partir de diversos estudos, que citam que as tarefas não seriam suficientes em um curso comunicativo, pois apenas a interação pode resultar em formas impróprias, tanto gramatical como sociolinguisticamente.

Nélio (2015, p. 51) resume alguns pontos necessários para a aplicação do ensino por tarefas a fim de diminuir possíveis questões problemáticas que possam surgir no decorrer das aulas:

é importante que o ensinante desenhe um plano da aula e que use um nível adequado de dificuldade na tarefa, que estabeleça metas claras para cada aula baseada em tarefas e explique aos aprendentes qual é o objetivo de realizar determinada tarefa. Deve ainda certificar-se de que os alunos têm um papel ativo nas aulas e incentivá-los a assumirem riscos quando desempenham a tarefa. Por último, cabe-lhe assegurar que os alunos estão focados, principalmente, no significado durante o desempenho da tarefa.

Outra crítica ao ensino por tarefas é que, ao trabalhar apenas com o gênero como um todo, o professor pode se esquecer do trabalho com a língua enquanto sistema. Isso pode acontecer quando a língua é vista de forma normativa, abstrata, isolada e não como algo orgânico, integrada à produção da tarefa. Ou ainda quando certas características do texto não são devidamente exploradas pelo professor ou os erros dos alunos não são considerados para voltar o ensino para as suas necessidades de aprendizagem.

Porém, uma das características da tarefa utilizando materiais autênticos, é a possibilidade de trabalhar a língua em uso. Outra questão relevante é que, uma vez percebida essa necessidade do trabalho com o funcionamento da língua em uso e com algumas de suas características estruturais, isto não é feito de modo contextualizado, dentro das tarefas ou da produção dos alunos, mas se volta ao modelo estruturalista tradicional, separando gramática e texto, ou seja, retirando a gramática do contexto de uso para trabalhá-la de forma isolada.

Muitas vezes o que também pode ocorrer é colocar o foco de atenção apenas nas suas características relativamente estáveis dos gêneros discursivos, sem trabalhar o processo como um todo de se chegar até certo gênero, ou seja, em trabalhar quais são os elementos que o aluno precisa ter aprendido para chegar até a produção final, sejam itens linguísticos, culturais, sociais ou outros.

Concordo com as autoras citadas no que diz respeito ao papel do professor, que é mais cobrado no ensino por tarefas, que para ser devidamente aplicado e trabalhado, exige um trabalho além do que está explícito no material.

Além do mais, se considerarmos que o ensino de Português a um falante de língua neolatina é diferente de que a um falante de língua distante, pode-se então utilizar tarefas igualmente em ambos os casos? Assim como existem especificidades no contato entre Português e Espanhol, no seu ensino também há. Conseqüentemente, é necessário refletir se o desenho das tarefas deve ser pensado de maneira diferente para esses alunos. De qualquer

maneira, as tarefas poderão ser diferentes, adaptadas ou reformuladas para cada situação de ensino. Aqui, trabalho apenas com hispanófonos, mas seria interessante realizar um investigação comparativa com as mesmas tarefas entre diferentes línguas a fim de testar os resultados.

Finalmente, considerando que almejar o uso de um método único para o ensino de línguas estrangeiras, como forma de ser possível alcançar um modelo ideal para todos os aprendentes, já se mostrou uma empreitada inalcançável e até indesejável. Além do mais, como já foi dito, o ensino por tarefas não é considerado um método, ele encontra-se dentro da abordagem comunicativa, dentre as diferentes interpretações e modos de aplicação possíveis nessa abordagem. Portanto, as tarefas podem e devem ser usadas como elemento de ensino, combinado a outros que se façam necessários, por todas as vantagens citadas anteriormente, considerando fundamentalmente o contexto de ensino em que são aplicados, as necessidades dos alunos e a concepção de língua sob a qual é embasada o trabalho docente. Sobre a questão da língua, trato mais detalhadamente na próxima seção.

2.7 RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E TAREFAS – O PENSAMENTO DE BAKHTIN E CHARAUDEAU

Para pensar em como a língua se apresenta no ensino por tarefas, há que se pensar antes em qual é a concepção de língua e texto subjacente. Como foi visto no capítulo sobre a história das metodologias, cada uma delas está construída sobre uma concepção de língua, seja ela expressão do pensamento ou subjetivismo idealista (desde os gregos até Saussure), estrutura ou objetivismo abstrato (Saussure até Chomsky), ou meio de interação ou concepção dialógica da linguagem (para a análise do discurso) (FUZA et al, 2011).

É possivelmente após os estudos sobre o círculo de Bakhtin (2003, 2010) que a língua passa a ser vista não mais de forma compartimentada, mas organizada dentro do discurso, que é social e historicamente construído e organizado em formas mais ou menos estáveis, nos chamados gêneros do discurso. Segundo o autor, a despeito da dicotomia saussureana que separa língua e fala e que se ocupa apenas da primeira, qualquer estudo linguístico deve operar com enunciados concretos, pois é por onde se permite “compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações”

(BAKHTIN, 2003, p. 269). Nesse contexto, a comunicação é mais do que codificação, também envolve a interpretação não apenas do texto, mas também do contexto no qual se encontra.

Mesmo não tendo teorizado sobre o ensino de línguas estrangeiras, Bakhtin (2010) faz um comentário interessante ao contrapor língua materna e língua estrangeira, dizendo que

no processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão” (BAKHTIN, 2010, p. 97).

Assim, é necessário que o estudante tenha contato com a forma da língua inserida dentro de um contexto e situações concretas. Para o autor, a língua se define como sendo um signo flexível e variável e não se encontra dentro do sistema abstrato da língua, pois na assimilação de uma língua estrangeira, enquanto a língua ainda não se tornou língua, o aprendiz percebe a sinalidade das formas linguísticas, ou seja, enquanto sinal a língua ainda não é percebida como signo.

Deste modo, uma palavra excluída de seu contexto é apenas sinal, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2010, p. 99) e assim a palavra sempre é apresentada dentro de enunciações e de um contexto ideológico preciso.

na prática viva da língua a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade linguística. Para que se passe a perceber uma palavra como uma forma fixa pertencente ao sistema lexical de uma língua dada - como uma palavra de dicionário -, é preciso que se adote um orientação particular e específica. É por isso que os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas (BAKHTIN, 2010, p. 98).

Assim, na comunicação, “para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (BAKHTIN, 2010, p. 96) da mesma forma que ocorre na descodificação, que depende do contexto concreto.

Picanço (2003, p. 113) afirma ainda que, Bakhtin,

ao estabelecer como fator essencial no aprendizado de línguas vivas a necessidade da assimilação do sinal pelo signo, o autor afirma que um método que se queira eficaz no ensino de línguas vivas estrangeiras deve, necessariamente, levar em conta não somente o aspecto sistêmico da palavra estrangeira, mas também a multiplicidade de sentidos que ela pode assumir nos mais variados contextos. Não se trata de apresentar

uma lista de vocábulos de um campo semântico qualquer, fornecendo junto com eles o rol de sentidos dicionarizados que podem ter. Trata-se de evidenciar que o seu sentido e adequação são orientados pelas intenções do falante e também pelas possibilidades de compreensão do seu interlocutor.

pois “o sentido de uma palavra é totalmente determinado pelo seu contexto” (BAKHTIN, 2010, p. 109) e ainda assim ela continua sendo a mesma palavra, mesmo podendo se inserir em inúmeros contextos. O problema semântico de tentar estabilizar a significação de uma palavra fora de seu contexto é ainda mais ampliado quando se procura a tradução paralela entre diferentes línguas. Bakhtin (2010) diz que esse problema só pode ser resolvido pela dialética, pois

Na verdade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. (BAKHTIN, 2010, p. 117).

Além disso, é necessário que um enunciado não seja compreendido apenas no sentido de língua, de oração, para que possa haver uma atitude responsiva do indivíduo perante esse enunciado, que deve apresentar conclusividade, um projeto de discurso e formas estáveis de gênero (BAKHTIN, 2003). É ainda através dessas formas relativamente estáveis, os gêneros, que assimilamos as formas da língua, pois “aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...] Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (BAKHTIN, 2003, p. 283).

A linguística, especificamente a fonética, a morfossintaxe e o léxico, foi muito marcada pelo pensamento filológico, de decifração das línguas mortas. E a heurística passou à pedagogia, pois os exemplos clássicos passaram a exemplos escolares e um dos problemas da linguística, que resulta formar um abismo entre a sintaxe e o discurso, é a análise de enunciações monológicas isoladas do contexto, pois “as formas que constituem uma enunciação completa só podem ser percebidas e compreendidas quando relacionadas com outras enunciações completas pertencentes a um único e mesmo domínio ideológico” (BAKHTIN, 2010, p. 108).

É muito interessante ter em mente que a gramática normativa apresenta a língua como um sistema fechado e imutável, porém “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 2010, p. 128), assim, não se poderia falar em verdade linguística, pois para os falantes as regras são arbitrarias, não são percebidas e também não podem depender da consciência individual. “Se a língua, como conjunto de formas, é

independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN, 2010, p. 81).

Faraco e Castro (1999) fazem comentários relevantes a essa discussão, ao tratar sobre os problemas de Português como língua materna, que podem ser aplicados ao ensino de língua estrangeira. De acordo com os especialistas, a partir da crítica da linguística ao caráter extremamente normativo no trabalho com a linguagem nas escolas, uma saída proposta seria o trabalho com o texto, enquanto unidade viva da língua, excluindo a gramática ao levar os alunos a uma aprendizagem apenas prático-intuitiva, o que ainda não resolve, segundo eles, os problemas do ensino de língua nas escolas. Portanto, a solução para incluir o trabalho formal de gramática “só pode ser resolvida a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem capaz de abarcar a realidade linguística multifacetada presente na sala de aula” (FARACO; CASTRO, 1999, s/p), respaldada pela teoria de Bakhtin em muitos aspectos.

há no trabalho desse autor todo um conjunto de ideias e avaliações sobre a relação entre o ser humano e a linguagem que, além de iluminar os problemas relativos ao seu ensino, podem igualmente contribuir para uma nova interpretação dos problemas de aprendizagem de um modo geral. Embora BAKHTIN não seja um teórico da psicologia ou da teoria da aprendizagem – pelo menos não da forma como tradicionalmente entendemos que deva ser um teórico dedicado a uma área de pesquisa científica –, muitas das suas ideias relativas à formação da consciência humana, trazidas à tona principalmente nas suas discussões com FREUD e algumas correntes da psicologia da sua época, contém uma heurística própria sobre cognição que ainda carece de desenvolvimento (Op. Cit. s/p.).

Charaudeau (2010) amplia os conceitos apresentados por Bakhtin e diz que o uso da linguagem se dá através de uma encenação, exigindo um *savoir-faire* (um saber-fazer) chamado de competência. A competência discursiva engloba os conceitos de competência situacional (situação de comunicação), semiolinguística (organização do ato de linguagem) e semântica (construção de sentidos).

Para Charaudeau, há duas maneiras pelas quais diferentes teorias abordam a linguagem:

- uma que se caracteriza por sua concepção de *linguagem -objeto-transparente*, por seu método de *atividade de abstração*, e se interessa por *do que* nos fala a linguagem;
- outra que se caracteriza por sua concepção de *linguagem -objeto-não-transparente*, por seu método de *atividade de elucidação*, e se interessa por *como* nos fala a linguagem (CHARAUDEAU, 2010, p. 20, grifos do autor).

A partir dessas duas concepções, conclui que ambas as formas fazem parte do campo semiolinguístico de modo integrado, pois a discordância e a concordância participam da mesma problemática da linguagem.

Em um ato de linguagem, há duas dimensões indissociáveis: a do implícito e a do explícito. Sua significação não se esgota em sua forma explícita, pois também depende do contexto sócio-histórico. O implícito se refere à significação e o explícito, à simbolização referencial. Essas duas dimensões operam em um movimento que ao mesmo tempo é exocêntrico e endocêntrico, obrigando todo ato de linguagem a significar-se em uma intertextualidade e a ter significado em um ato de designação da referência e em um ato de simbolização.

Todo ato de linguagem resulta de um jogo entre o implícito e o explícito e, por isso: vai nascer de circunstâncias de discurso específicas; vai se realizar no ponto de encontro dos processos de produção e de interpretação; será encenado por duas entidades, desdobradas em sujeito de fala e sujeito agente (CHARAUDEAU, 2010, p. 52).

Charaudeau, falando sobre a expectativa múltipla do ato de linguagem, exemplifica com um fato ocorrido num bar e trago aqui uma anedota ocorrida com uma professora da Universidade. Trata-se de uma professora francesa morando no Brasil há 20 anos e o fato ocorreu no extinto restaurante Beto Batata, em Curitiba. Ela, com algumas amigas, pede ao garçom:

- Uma caipirinha, por favor.
- Não servimos nada destilado.
- Como assim? Tenho que mudar para o outro lado?
- (Risada geral) É destilado, bebida alcoólica.

Uma primeira interpretação possível é que, para ela, a existência de um bar que não serve bebidas destiladas é impossível. E a segunda interpretação é a de que o bar tinha duas casas separadas e o músico que elas foram assistir iria tocar na casa ao lado, assim, ela sabia que teriam que mudar de lado para ouvir a música.

O simbolismo referencial, uma atividade estrutural da linguagem, se relaciona às palavras: deste lado, aqui, lá, do outro lado. E o simbolismo serial, uma atividade serial, com: uísque, vodca, etc., mostrando que “A finalidade do ato de linguagem (tanto para o sujeito enunciador quanto para o sujeito interpretante) não deve ser buscada apenas na sua

configuração verbal, mas no jogo que um dado sujeito vai estabelecer entre esta e seu sentido implícito” (CHARAUDEAU, 2010, p. 24), jogo que é aberto e variável, resultando na expectativa múltipla do ato de linguagem.

Assim, Charaudeau apresenta dois conceitos importantes para a essa análise: o simbolismo referencial e o simbolismo serial. A simbolização referencial é a possibilidade de produção de paráfrases estruturais que “permite que se efetue na linguagem um *jogo de reconhecimento morfossemântico* construtor de sentido, que remete à realidade que nos rodeia (atividade referencial), conceituando-a (atividade de simbolização)” (CHARAUDEAU, 2010, p. 25, grifos do autor). A simbolização serial, ou significação, é “um jogo construtor da significação de uma totalidade discursiva que remete a linguagem a si mesma como condição de realização dos signos, de forma que estes não signifiquem mais por si mesmos, mas por essa totalidade discursiva que os ultrapassa” (CHARAUDEAU, 2010, p. 25).

3 O PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NO CELIN-UFPR

A próxima parte desta dissertação dedica-se às questões práticas da pesquisa, que foi desenvolvida dentro do Celin-UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná). Portanto, primeiramente algumas informações sobre o histórico, o funcionamento e a organização do centro se fazem necessárias a fim de melhor elucidar o contexto em que se enquadra tal pesquisa. Na sequência, apresento também alguns dados sobre o PLE e mais especificamente, sobre o PFE a fim de também expor o perfil, a organização e o funcionamento dos cursos e o material didático. Apresento, no item seguinte, a unidade didática desenvolvida para esta dissertação, pois considero que ela ocupa um papel importante no percurso aqui desenvolvido, já que um dos objetivos é tentar alinhar teoria e prática de ensino com o objetivo de refletir e aperfeiçoar a prática docente e o próprio material didático.

A pesquisa teórica desenvolvida na primeira parte desta dissertação teve como objetivo embasar teoricamente a produção deste, assim como de futuros materiais de apoio, da mesma forma que ocorre com os dados apresentados na testagem: a observação das aulas, as conversas com os professores e a opinião dos alunos, que são discutidos nos itens a seguir.

O tipo de pesquisa escolhido para esta dissertação, por se enquadrar melhor à realidade apresentada e aos objetivos almejados, foi de natureza qualitativa do tipo etnográfica, que é definida como “uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária de seus atores sociais (professores e alunos), na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 1992, p. 11), em que os instrumentos utilizados foram a própria unidade didática, a observação de aulas, as conversas com os professores e questionários aplicados aos alunos. Utilizar diversas fontes de informação é importante nesse tipo de investigação porque auxilia na contextualização necessária para a melhor interpretação dos dados.

Dessa maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades – ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação – na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade” (CAVALCANTI, MOITA LOPES, 1991, p. 139).

Surgido na antropologia, a pesquisa de tipo enográfico busca a descrição cultural, mas no campo da educação, preocupa-se com o processo educativo. Além disso, no contexto aqui desenvolvido também ocorre uma interação constante entre pesquisador e objeto de pesquisa,

considerando as mudanças ocorridas durante o processo, como as adaptações do material, além da preocupação com o processo e com os significados decorrentes. Finalmente, “o que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30), resultado da reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática.

3.1 O ENSINO DE PLE NO CELIN-UFPR: PERCURSO HISTÓRICO E ATUALIDADE

A instituição foi criada em 1995 com o intuito de se tornar um centro para formação inicial e continuada dos alunos do curso de Letras da UFPR. Iniciou seu funcionamento como um projeto de extensão oferecendo apenas cursos de línguas instrumentais, sendo disponibilizada formação nas línguas presentes na Universidade, como Alemão, Espanhol e Latim, e posteriormente, ampliou o seu escopo para também abordar línguas representativas das etnias formadoras da comunidade local, como Japonês, Hebraico, Ucraniano e Polonês, assim como Português para estrangeiros, numa lista que foi aumentando cada vez mais. O foco de trabalho também mudou de apenas línguas instrumentais, abarcando então todas as habilidades linguísticas, pois era uma demanda do público externo à Universidade (SHIBAYAMA, VAZ, 2015). Atualmente são oferecidos trinta e oito cursos ou projetos distintos e são atendidos, em média, sete mil alunos ao ano³⁹.

Hoje em dia, as atividades do Celin-UFPR estão divididas em seis áreas:

- Ensino, aprendizagem e pesquisa de línguas estrangeiras;
- Ensino, aprendizagem e pesquisa de Português como língua materna;
- Formação de novos professores;
- Formação continuada;
- Atividades culturais e
- Atendimento à intercambistas e alunos da UFPR.

³⁹ Essas informações estão disponíveis em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/o-celin/historia>. Acessado em 10 de janeiro de 2017.

É por ser um espaço de formação de professores que o Celin-UFPR tem se destacado cada vez mais também como um espaço de pesquisa e produção científica, possibilitando trabalhos como o presente.

3.1.1 O curso de Português para estrangeiros

O curso de PLE foi criado primeiramente para atender aos estudantes intercambistas da Universidade e, posteriormente, passou a atender também a comunidade em geral (SANTOS, 2014). Seu início coincidiu com a chegada, em 1998, da fábrica da Renault em Curitiba, o que também aumentou a procura do aprendizado da língua por trabalhadores estrangeiros (SHIBAYAMA; VAZ, 2015). Villalba (2009) traz informações preciosas sobre esse início dos trabalhos.

Segundo os registros oficiais, o português para estrangeiros é ensinado na Universidade Federal do Paraná desde os anos 80 do século passado. Ao princípio eram basicamente japoneses da Universidade de Sophia (Tóquio) que vinham passar um ano letivo em nossa Universidade para melhorar seus conhecimentos de língua, literatura e cultura brasileira. Mais tarde chegaram norte-americanos. Em ambos os casos, eram os professores do Departamento de Letras Vernáculas quem davam aulas, mas a partir de 1995, quando foi criado o Centro de Línguas, o curso de Português como língua estrangeira passou a ser dado por professores de língua portuguesa. Ainda que tivessem consciência de que se tratava de 'língua estrangeira', não tinham uma formação profissional específica, o que os levou a recorrer aos primeiros livros didáticos de Português para estrangeiros, assim como repetir pedagogicamente os princípios estruturalistas. (VILLALBA et al, 2009, p.1)⁴⁰

Villalba (op. Cit.) expõe as dificuldades nas questões de metodologia e material, presentes desde o início do trabalho, ao ter, por exemplo, professores de língua materna trabalhando com língua estrangeira. Além do mais, a falta de pesquisas levou esses professores a tatear, a buscar soluções para os problemas que se apresentavam no cotidiano das salas de

⁴⁰ Según los registros oficiales de la Universidad Federal do Paraná, desde los años 80 del siglo pasado se ha enseñado portugués a extranjeros. Al principio eran básicamente los japoneses de la Universidad de Sophia (Tokio) los que venían a pasar un año lectivo en nuestra Universidad para mejorar sus conocimientos de lengua, literatura y cultura brasileña. Más tarde, llegaron los norteamericanos. En ambos casos, eran los profesores del Departamento de Letras Vernáculas quienes les daban clases, pero a partir de 1995, cuando se creó el Centro de Lenguas, el curso de portugués como lengua extranjera pasó a ser dado por profesores de lengua portuguesa. Aunque tuviesen conciencia de que se trataba de 'lengua extranjera', no tenían una formación profesional específica, lo que los llevó a recurrir a los primeros libros didáticos de portugués para extranjeros, así como a repetir pedagógicamente los principios estructuralistas. (VILLALBA et al, 2009, p.1)

aula, pois era o único recurso disponível em dada situação. Não obstante, assim se iniciou também o rico caráter investigativo que o PLE hoje oferece.

Atualmente, o objetivo do curso é trabalhar todas as competências da língua de forma integrada, ampliar o vocabulário, conhecer aspectos fonéticos e fonológicos, propiciar a sistematização gramatical, além de abordar aspectos culturais que auxiliem na interação do estudante com a comunidade. Para atingir tais objetivos é imprescindível trabalhar um programa que aborde a língua em uso e isso é feito a partir do ensino por tarefas (SANTOS et al., 2016).

Uma amostra do aumento da procura pelo curso de PLE no Celin-UFPR nos últimos anos pode ser visualizado no gráfico a seguir, que indica o crescimento do número de alunos estrangeiros matriculados, desde 1996 até 2015:

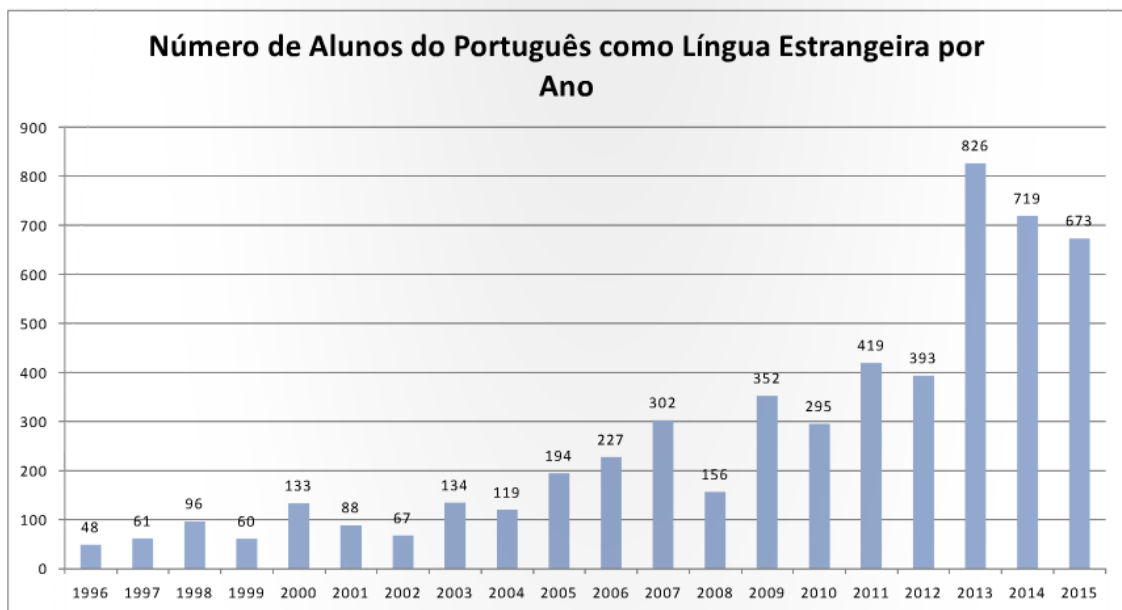


Gráfico 1 – Número de alunos de Português como língua estrangeira por ano. Fonte: SHIBAYAMA; VAZ, 2015.

Para enriquecer ainda mais o processo de ensino de línguas estrangeiras com os aspectos culturais, o Celin-UFPR hoje conta com o núcleo Tandem. O método de aprendizagem Tandem “envolve pares de falantes (nativos ou competentes) com o objetivo de aprenderem, cada um, a língua do outro por meio de sessões bilíngues de conversação” (RUANO, DINIZ, 2015, s/p), ou seja, o método Tandem não funciona como aulas tradicionais, pois não envolve professores, apenas alunos interessados em conhecer mais a língua e a cultura do outro, o que é feito através do contato entre cada dupla que é formada. Outro benefício do método Tandem é promover a

autonomia dos estudantes, tanto em questões de organização como em resolução de problemas e busca por respostas. As autoras informam que “dos 222 estudantes matriculados nos cursos de PLE no primeiro semestre de 2013, 87 são provenientes de países da América Latina e tem como língua nativa o Espanhol” (op. Cit., s/p), dentre esses alunos, entre os anos de 2013 e 2014, foram formadas cinquenta e duas parcerias com brasileiros.

Para além da aprendizagem de língua, são oferecidas atividades culturais para os alunos estrangeiros conhecerem mais sobre a língua e cultura brasileiras, sobre a cidade de Curitiba - Paraná e para se inserirem melhor na comunidade. As atividades do núcleo Tandem envolvem aulas especiais, como dança ou capoeira, visitas guiadas a diversos espaços da cidade, palestras, minicursos, entre outros, em uma programação diversificada. Essas atividades ocupam uma tarde por semana do curso, como explico melhor a seguir, juntamente com a organização geral dos cursos de PLE.

3.1.2 Sobre a organização do curso de PLE na instituição

A área de Português no Celin-UFPR conta com vários percursos adaptados aos perfis dos alunos que acolhe. As turmas multiculturais, que recebem estudantes de diversas origens são divididas em oito níveis: Básico 1, 2 e 3; pré-intermediário; intermediário 1, 2 e 3; e avançado. Há dois níveis específicos para falantes de línguas neolatinas, ou seja, línguas próximas ao Português, como o Espanhol, o Francês e o Italiano, que são enquadrados em dois níveis iniciais: básico e intermediário.

As turmas são separadas entre falantes de línguas neolatinas e turmas multilíngues apenas nos primeiros níveis e a partir do intermediário 2 são unidas, não havendo mais diferença em razão da língua materna, pois considera-se que os perfis são mais homogêneos, a comunicação ocorre de forma muito mais fácil e as diferenças já foram minimizadas.

É relevante notar a diferença de tempo de duração de aulas entre um falante de uma língua neolatina e um falante de uma língua distante para alcançar o mesmo nível: para chegar ao intermediário 2, o primeiro grupo tem apenas dois módulos, enquanto os demais necessitam de cinco módulos. Essa diferença se justifica pelas questões anteriormente discutidas aqui, como a distância linguística e cultural.

Assim sendo, os cursos citados acompanham a seguinte progressão:

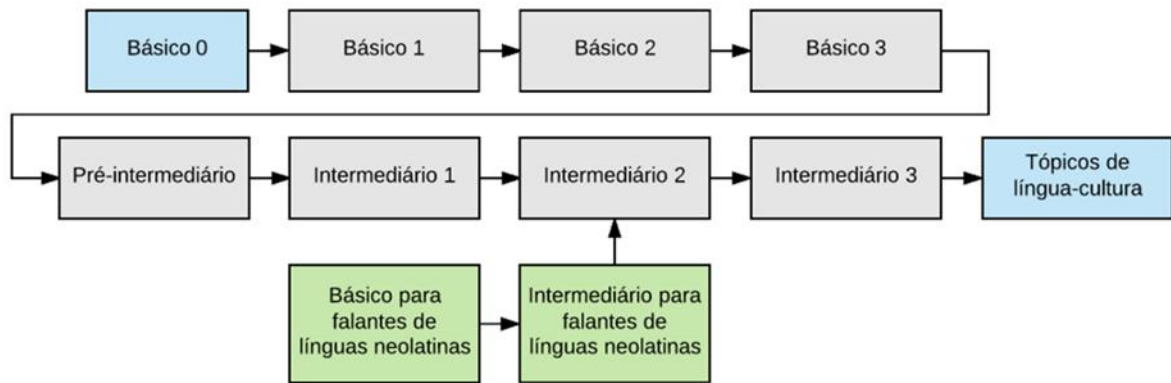


Figura 1 – Progressão dos cursos regulares de Português como língua estrangeira no Celin-UFPR (Adaptado de Santos, 2014).

O curso de básico 0 (zero) é oferecido apenas quando chegam alunos de línguas distantes, como o Chinês, e não for possível utilizar com eles uma língua ponte para comunicação, como o Inglês. No nível avançado, chamado de tópicos de língua e cultura, é oferecido um espaço para conversação e discussão de temas relacionados à cultura, política e história do Brasil.

Segundo o “Guia para o Estudante Estrangeiro do CELIN”⁴¹, material impresso informativo que é oferecido aos novos alunos, o perfil dos alunos de PLE está dividido entre intercambistas e alunos independentes. Os alunos intercambistas são estudantes de graduação, mestrado e doutorado na UFPR e os independentes formam um grupo variado, incluindo funcionários de empresas multinacionais, cônjuges, filhos, expatriados ou mesmo pessoas cujo único interesse está em aprender Português e se informar sobre cultura brasileira; por exemplo, jovens estudantes ou profissionais que passam um semestre ou um ano sabático no Brasil.

Além dos cursos regulares há ainda a oferta contínua de cursos especiais, tais como:

- O curso preparatório para o Celpe-Bras (sendo o centro também um posto aplicador do exame desde 1999);
- O CEA - curso especial para asiáticos, que oferece formação complementar para estudantes, principalmente coreanos;

⁴¹ O material pode ser encontrado em: <http://www.celin.ufpr.br/index.php/guia-para-o-estudante-estrangeiro-do-celin>

- Aulas específicas para alunos do PEC-G (Programa de Estudantes Convênio de Graduação), oriundos de países africanos e centro-americanos, que os prepara tanto para a vida na Universidade quanto para o exame Celpe-Bras, pré-requisito para seu ingresso;
- Aulas particulares, principalmente para executivos de empresas multinacionais, e intercâmbios específicos com instituições estrangeiras, como com a Universidade de Alberta (Canadá).
- PLEaD, projeto de PLE à distância, em fase de implantação.
- PBMiH, Português brasileiro para migração humanitária, que são cursos gratuitos oferecidos a imigrantes e refugiados oriundos majoritariamente do Haiti e da Síria.

Os diferentes cursos são esquematizados na tabela a seguir:



CENTRO DE LÍNGUAS E INTERCULTURALIDADE

Cursos de Português como Língua Estrangeira 2016							
Acordos e Convênios Celin - E-mail: ac.celin.ufpr@gmail.com							
Cursos	Carga horária	Período	Horário	Aulas	Início	Valor	Competências*
Regulares**	100h/aula	Tarde	14h -16h50	Segunda a sexta	Janeiro, abril, junho, agosto e outubro	R\$1.150,00	- Língua e Cultura desenvolvidas através de apresentação e práticas da língua em uso, e atividades interculturais - Compreensão de áudio, de vídeo e de leitura - Conversação - Produção oral e de textos escritos - Gramática
Regulares	60h/aula	Noite	18h-20h10h	Segunda e quarta ou terça e quinta	Março e agosto	A confirmar	- Prática de texto escrito e produção oral, com ênfase em necessidades e especificidades do grupo - Ampliação da compreensão auditiva e expressividade gestual e corporal - Gramática Aplicada - Temas de atualidade
Especial para Asiáticos	100h/aula	Manhã	9h-11h50	Terça, quinta e sexta	Março a junho e agosto a novembro	A confirmar	- Apresentação do exame e de seus critérios para avaliação - Compreensão de Leitura e Produção escrita - Compreensão Auditiva e Produção escrita - Produção Oral - Tópicos de Gramática - Simulado da prova Escrita e Simulado Interação Face a Face - Correção Individualizada.
Preparatório Celpe-Bras	135h/aula	Manhã	9h30 - 12h20	Segunda a sexta	Fevereiro a abril e agosto a outubro	A confirmar	- Língua e Cultura - Compreensão de áudio, de vídeo e de leitura - Conversação - Produção de textos - Gramática
Aulas particulares	A combinar	Manhã Tarde Noite	A combinar	A combinar	A combinar	Orçamento	- Língua e Cultura - Compreensão de áudio, de vídeo e de leitura - Conversação - Produção de textos - Gramática
Programas personalizados (para universidades, empresas e comunidade) Carga horária e período das aulas: a combinar					A combinar	Orçamento	- Língua e Cultura - Compreensão de áudio, de vídeo e de leitura - Conversação - Produção de textos - Gramática
PBMiH Português Brasileiro para Migração Humanitária Público alvo: Refugiados ou migrantes em vulnerabilidade social				Informações E-mail: pbrmih.ufpr@gmail.com Contato: (41) 3310-2670		Gratuito	- Língua de acolhimento

* Para maiores informações do programa geral dos cursos regulares (por nível) acesse:

<http://www.celin.ufpr.br/index.php/cursos/presencial/16-catalogo-eletronico-de-cursos/133-portugues-como-lingua-estrangeira-lingua-e-cultura>

** Estudantes estrangeiros que vêm estudar no Celin com visto de estudante obtido com a carta de aceitação do Celin devem obrigatoriamente se inscrever no curso regular de 100h. Esta exigência é do Consulado do Brasil que exige uma carga horária mínima de 15 horas de aula por semana. O aluno pode se inscrever também para outros cursos, mas não pode deixar de se inscrever no curso regular de 100h.

Figura 2 – Cursos de Português como língua estrangeira no ano de 2016 no Celin-UFPR.

Fonte: www.celin.ufpr.br. Acesso em fevereiro de 2016.

Cabe dizer que os cursos regulares eram tradicionalmente oferecidos apenas à tarde, mas pelo aumento da demanda, principalmente de intercambistas, hoje há um crescimento de turmas ofertadas do mesmo modo à noite. Portanto, esse grupo de estudantes pode frequentar as aulas da Universidade durante o dia e as de Português à noite, sem prejudicar nenhuma das partes.

Os níveis regulares da tarde são divididos em módulos de 100 horas cada, sendo quinze horas semanais, por exigência do consulado brasileiro para a concessão de visto de estudante. Dessas quinze horas, doze são aulas regulares em sala (quatro tardes) e as três horas restantes (um dia na semana) são reservadas para as atividades organizadas pelo núcleo Tandem. Assim, sendo, cada nível dura em média oito semanas, configurando um cenário excelente para o aprendizado de PLE, considerando ainda que muitos dos alunos passam apenas um semestre ou um ano no país.

A regência de cada turma é dividida entre dois professores, por ser mais adequada devido à quantidade condensada de carga horária, além de possibilitar aos alunos um contato mais rico entre diferentes modos de ensinar e de falar de cada professor. O primeiro professor dá aulas às segundas e terças-feiras; e o segundo professor dá aula às quintas e sextas-feiras. A título de exemplificação, os cursos em 2016 seguiram o seguinte calendário, somando ao final um total de cinco módulos ao ano:



Figura 3 – Calendário PLE – turmas da tarde em 2016. Fonte: www.celin.ufpr.br. Acesso em fevereiro de 2016.

Já as turmas da noite são semestrais, com 60 horas/aula ao todo e duas aulas por semana. Não podem participar deste curso alunos com visto de estudante (pois necessitam de 15 horas semanais) e o público majoritário é composto por alunos intercambistas que, como dito anteriormente, precisam frequentar suas aulas na Universidade durante o dia e complementam com o estudo de Português à noite.

Conforme as referências expostas no item 2.4, há dificuldade em encontrar livros de Português como língua estrangeira devido à falta de material disponível, principalmente materiais mais afinados com a concepção teórica de língua como meio de interação através das tarefas, como buscamos trabalhar. Assim, o material didático começou a ser desenvolvido na própria instituição, ao se perceber que os materiais disponíveis no mercado não eram suficientes ou adequados para o público. Longo foi o caminho percorrido até chegarmos à quantidade e à diversidade de material de trabalho disponível atualmente e também ao nível de qualidade em que se encontram as apostilas.

Portanto, cada nível conta com uma apostila desenvolvida e constantemente revisada e repensada pelos próprios professores e estagiários em formação. Para tanto, são feitas reuniões periódicas e discussões constantes entre professores, estagiários e coordenadores. Entre um módulo e outro, há um espaço de tempo para trabalhar com os materiais, discutindo as atividades que funcionam ou funcionaram bem e outras que nem tanto, ademais da validade temporal dos textos utilizados. Além disso, foi criado, em 2015, um grupo que desenvolve um projeto de pesquisa, registrado no Baspesq da UFPR, para auxiliar ainda mais no estudo do embasamento teórico que, aliado à prática, corrobora para a melhora e para a revisão contínua desses materiais⁴².

Outro ponto relevante para a produção é justamente a alta carga horária dos cursos, uma vez que além da questão teórica, há também uma questão prática, pois são muitas horas de aula condensadas em pouco tempo e por tal razão faz-se necessário um material muito completo e diversificado para dar conta da totalidade do curso sem se tornar monótono ou pesado para os alunos.

Ainda outra demanda que deve ser considerada é a grande diversidade no tocante ao público atendido pela instituição: estudantes, expatriados, cônjuges, executivos, etc., das mais diversas nacionalidades e assim, com os mais diversos históricos e culturas de aprendizagem. Portanto, também para atender as necessidades dos nossos alunos, sem deixar de lado as concepções teóricas de ensino e aprendizagem contempladas, são as razões que nos levaram a desenvolver o próprio material didático. Finalmente, essa prática abre ainda um excelente espaço para pesquisas diversas, com os diversos públicos-alvo com quem trabalhamos.

Justamente tratando sobre as pesquisas desenvolvidas sobre PLE no âmbito do Celin-UFPR, é relevante citar as seguintes pelo diálogo que esse estudo estabelece com elas. Em relação a pesquisas de mestrado, Mohr (2007) foi a pioneira, investigando a produção escrita

⁴² O projeto foi registrado no Banpesq UFPR sob o número 2015018828/, coordenado pelo professor Francisco Calvo del Olmo.

dos hispanófonos a partir da questão dos gêneros discursivos; Santos (2014) desenvolveu uma rica reflexão acerca de material didático baseado em tarefas para o nível pré-intermediário; Menezes (2015) revelou as crenças de professores e alunos asiáticos a respeito da cultura de aprender e ensinar; Bosch (2015) analisou a visão dos professores sobre língua e cultura no material didático; e Shibayama (2016) relatou o projeto piloto de implantação do PLEad, Português para estrangeiros à distância. Há muitos outros artigos sendo produzidos, apresentados e publicados em congressos e encontros e um livro abordando diversos assuntos sobre o PLE no Celin-UFPR foi lançado em outubro de 2016 (RUANO et al., 2016).

3.2 PORTUGUÊS PARA FALANTES DE LÍNGUAS NEOLATINAS

Os primeiros grupos exclusivamente para hispanófonos no Celin-UFPR, separados dos falantes de outras línguas, foram criados em 2005 após a percepção de que o ritmo lento das aulas dos níveis mais básicos se tornavam enfadonhos para um falante de Espanhol por várias das razões já comentadas nesta dissertação. Outro motivo para a separação é que, a facilidade de comunicação desses alunos, tanto por questões linguísticas como culturais, em contraste com a possível dificuldade de falantes de outras línguas, poderia causar certo desconforto para estes alunos, que não tinham espaço na sala de para se comunicar.

Apenas para ilustrar essa diferença, normalmente na primeira aula de um módulo há atividades para que os alunos se apresentem e se conheçam. Em um grupo de nível básico para falantes de línguas neolatinas, em que haviam apenas falantes de Espanhol e ministrado por mim, no primeiro dia de aula os alunos estavam justamente falando de si, de onde eram, o que faziam e do que gostavam, quando certo aluno disse que seu hobby era dançar um certo estilo musical. Nem eu, nem nenhum dos colegas conhecia tal ritmo, assim que o aluno pôs-se a dançar e cantar no meio da sala para mostrar aos colegas do que se tratava, atitude improvável numa turma de alunos orientais, por exemplo.

Com os primeiros grupos de hispanófonos, Mohr (2007) analisou as produções textuais realizadas durante um módulo do curso com base nos conceitos do exame Celpe-Bras e do interacionismo sociodiscursivo, procurando verificar se havia consonância entre a teoria e a prática de sala de aula. Naquele momento, ela concluiu que as produções escritas dos alunos se encaixavam, enquanto gênero, mais na classificação de redação escolar, pois não apresentavam um propósito social, nem um interlocutor, nem uma forma relativamente estável. O único

interlocutor era a professora e o único propósito era o de avaliar a capacidade de escrita dos alunos, cobrando a utilização de certos itens gramaticais. Ou seja, não se aproximavam da proposta de gêneros discursivos do exame.

Analisando a proposta de escrita de um e-mail, por exemplo, ela verifica que o resultado não se parece com um e-mail autêntico, mas com uma lista de atividades cotidianas e questiona: “Será que alguém enviaria um e-mail nesses termos? Será que, ao escrever para um amigo ou parente, não o faria em espanhol?” (MOHR, 2007, p. 53) e ao final, conclui: “parece que, no fundo, em vez de narrar, descrever, relatar, se espera que o aluno demonstre o domínio das normas da escrita e dos itens gramaticais – sobretudo tempos verbais que estão sendo estudados no momento da produção.” (MOHR, 2007, p.58).

Porém, desde os primórdios do curso já era preocupação dos professores “conciliar os momentos da aula em que se privilegia a comunicação real com aqueles em que o foco é o código” (MOHR, 2007, p. 69). Ainda assim, mesmo o curso sendo comunicativo, a pesquisadora não conseguiu encontrar situações reais de uso da língua nas produções escritas.

Uma outra questão importante a considerar é que tais turmas recebem não só alunos falantes de Espanhol, mas também falantes de Francês e de Italiano, ainda que em um número muito mais reduzido. Sendo os hispanófonos em número muito mais expressivo do que os demais, muitas vezes ocorre que os falantes de Francês e Italiano reclamam por não conseguirem diferenciar Português e Espanhol e acabam também por falar “portunhol”, podendo misturar as duas línguas que escutam dos colegas, ou seja, para eles também pode ser difícil separá-las. Além disso, nem sempre eles conseguem acompanhar o ritmo das aulas, pois fatores como o letramento em língua materna e o conhecimento de outras línguas estrangeiras influencia no aprendizado. Assim, por mais que sejam línguas próximas, não se pode generalizar que o ensino do Português ocorra em todo momento de forma planejada para diferentes falantes. Portanto, como as peculiaridades são muito evidentes entre o Português e o Espanhol é que focalizo apenas esse aspecto na dissertação.

Martins (et al., 2016) chama a atenção justamente para o fato de que, mesmo em turmas aparentemente homogêneas, como as que tratamos aqui, há uma grande diversidade nos perfis dos alunos. Como foi citado, alunos falantes de Espanhol com baixo letramento podem se adaptar melhor em turmas com línguas diversas, pela velocidade mais lenta do andamento das aulas. Já alunos falantes de línguas como o Alemão ou o Inglês, mas que possuem um nível avançado de Espanhol, seja por estudos formais ou por língua de herança, apresentam um bom aproveitamento nas turmas de línguas neolatinas.

Uma enquete realizada em agosto de 2015 por um grupo de professores (MARTINS et al., 2016) com os falantes de línguas neolatinas (61 alunos no total, distribuídos em seis níveis distintos) no Celin-UFPR revelou o perfil desse público nos cursos do centro. O interesse estava em compreender quais seriam as mudanças necessárias no processo de ensino e também em identificar as necessidades entre as diferentes línguas maternas abrangidas nos cursos específicos para falantes de línguas neolatinas: Espanhol, Italiano e Francês.

Tratando sobre a necessidade dos alunos, essa enquete revelou que a maior facilidade citada, tanto por hispanófonos como por francófonos, reside na compreensão de textos escritos e a maior dificuldade foi a de falar ao telefone, seguida pela produção escrita. Outro ponto considerado é que os alunos francófonos podem ter dificuldade em acompanhar as turmas compostas por hispanófonos, assim como podem assimilar pontos pertencentes à língua espanhola durante a aprendizagem de Português.

3.3 ELABORAÇÃO E APRESENTAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA: “QUEM TEM MEDO DE CIÊNCIA?”

3.3.1 O material didático

A fim de testar e ampliar a reflexão sobre a proposta discutida nesta dissertação, elaborei uma unidade didática para o nível intermediário de Português para falantes de línguas neolatinas. A escolha de um material de nível intermediário se deu por diversos motivos. Entre eles, porque já existe um material completo desenvolvido recentemente nos moldes de tarefas para o nível básico por mim e pela professora Vanessa Donadel. Assim, ao menos para os alunos que já passaram pelo nível básico não haverá problemas de adaptação em relação à maneira de trabalhar. Para mais, o material para nível pré-intermediário ainda está em fase de desenvolvimento, conseqüentemente, essa reflexão e a unidade aqui proposta tem como objetivo servir de base para compor uma apostila completa que poderá ser usada nos próximos módulos.

Dessa forma, os cursos para falantes de línguas neolatinas frequentados pelos hispanófonos passaram recentemente por uma adequação tanto no programa quanto no material, que era o mesmo desde 2007, muito mais uma apostila no sentido de coletânea de

materiais aleatórios do que um objeto de ensino coeso. A mudança foi necessária quando da alteração para 15 horas/aula semanais (pois até 2014 os cursos da tarde ainda era oferecidos com apenas quatro horas semanais). Ao aumento de horas também se seguiu o aumento de alunos e, conseqüentemente, de professores e estagiários, levando à necessidade de uma maior organização no trabalho.

Atualmente no nível básico são trabalhados temas emergenciais visando à adaptação do estudante à sua nova realidade e suprimindo as necessidades iniciais de língua, visto que muitos deles mal chegam no país e já começam a frequentar as aulas da universidade. Os capítulos são organizados em temas distintos, os gêneros trabalhados envolvem e-mail, notícias, artigos jornalísticos, textos de blog, entre outros e as tarefas compreendem escrever e-mails, fazer documentos, montar um currículo, entre outros. O ensino então contemplado não é o baseado em tarefas, mas apoiado em tarefas, que as utiliza como objetivo final de cada tópico e para chegar a tal fim são utilizadas atividades diversificadas, porém abordando sempre a língua em contexto e organizada em gêneros discursivos (Bakhtin, 2003).

A fim de que haja continuidade e constância entre os níveis, a unidade aqui apresentada faz parte de um planejamento para desenvolvimento de um material completo para o nível intermediário, para 100 horas de curso, também dividido em quatro capítulos, cada um com um tema norteador, que seja relevante e interessante para os alunos.

A escolha do tema como base para as unidades da apostila é relevante no nosso contexto dentro de uma questão prática, pois muitos alunos frequentam todos os níveis disponíveis, desde o básico até o avançado, conseqüentemente, pensando na organização geral do curso também é importante não repetir os mesmos assuntos, para não ser enfadonho e para ampliar a gama de textos e de vocabulário aos quais o aluno terá contato.

Portanto, a partir da definição do tema são selecionados os textos base (orais e escritos) e elencadas as tarefas e exercícios. Assim, a unidade foi desenvolvida em torno de um grupo de tarefas e gêneros unidos por um tema em comum.

Para a escolha do assunto da unidade levei em conta os dois perfis principais das turmas de línguas neolatinas, assim sendo, como já foi dito, os grupos, principalmente os da noite, são formados por estudantes, intercambistas de graduação, bolsistas de mestrado e doutorado das mais diferentes áreas do conhecimento. E os grupos da tarde têm um perfil mais diversificado, abrangendo tanto os estudantes como o público em geral. Todavia, apesar de este ser o grupo de estudantes o majoritário, não se pode deixar de lado as necessidades da comunidade em geral, que também é parte significativa do grupo de alunos do centro.

Desse modo, cheguei ao tema ‘ciência popular’, cuja escolha se deu por abrigar temas comuns a diferentes estudantes e ainda por ser suficientemente significativa e interessante para a comunidade, com textos abordando assuntos do cotidiano, como aplicativos, corpo humano e compreensão de rótulos ou bulas de remédios e outros mais específicos, como discurso científico ou até mesmo o fim do mundo.

Inicialmente o título da unidade seria justamente ‘ciência popular’, pensando que a ciência faz parte do nosso cotidiano desde as coisas mais banais, é algo próximo a todos nós e não reservado apenas a pesquisadores ou acadêmicos, mas isso causou uma certa confusão na interpretação por parte dos professores na primeira aplicação, que associaram o termo a conhecimentos populares, tradicionais, não científicos, justamente o contrário do que era proposto. Assim sendo, a partir da recepção do material após a primeira aplicação, mudei o título da unidade para uma provocação: ‘Quem tem medo de ciência?’.

É pertinente pensar ainda que no desenvolvimento de um material didático os temas escolhidos devem ser de importância para os alunos, que podem ser engenheiros, bioquímicos, físicos, etc., e não apenas pensar em temas interessantes para os professores (que por sermos de Letras, costumamos nos voltar apenas aos temas de humanas).

Na sequência apresento a unidade na íntegra e na seção subsequente comento as tarefas e as atividades desenvolvidas.

3.3.2 Apresentação da unidade

SEQUÊNCIA TEMÁTICA QUEM TEM MEDO DE CIÊNCIA?

✓ POR QUÊ? POR QUÊ?

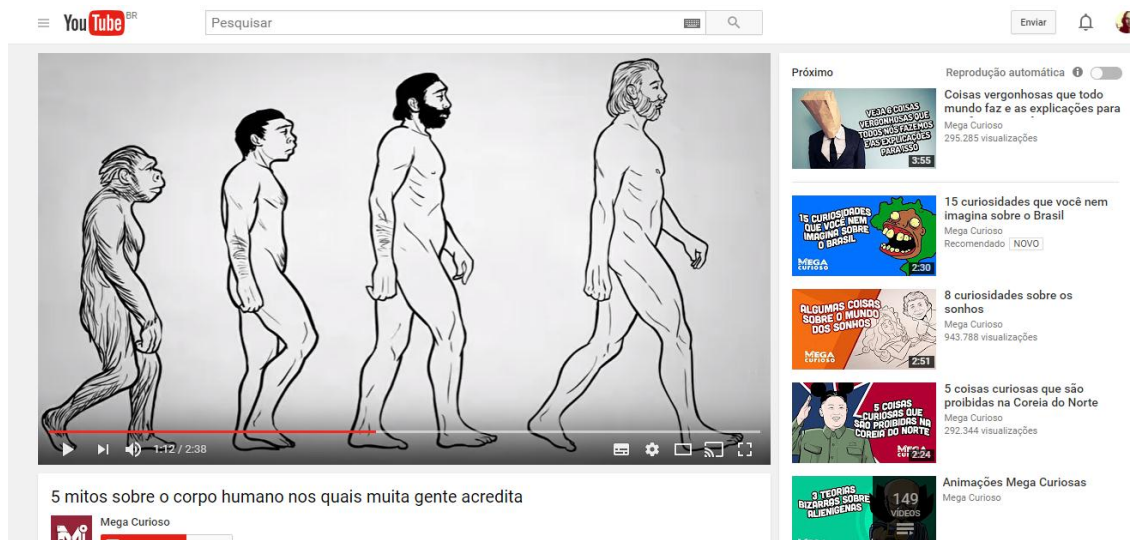
LEITURA E DISCUSSÃO

- ✓ O texto e o vídeo a seguir falam sobre algumas curiosidades ou mitos sobre o corpo humano. Você já parou para pensar por que sentimos coceira? Ou por que os cabelos ficam brancos? Por que algumas pessoas têm pé chato?
- ✓ Por que você acha que essas coisas acontecem?

- ✓ Qual fato sobre o corpo humano você acha mais curioso e para o qual gostaria de obter uma resposta?

Vídeo 1.

5 MITOS SOBRE O CORPO HUMANO NOS QAIS MUITA GENTE ACREDITA



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=MBiAFr8zCDI>

Compreensão de vídeo

1. Quais são os 5 mitos citados no vídeo?

2. Em algum deles você acreditava? A explicação mudou sua opinião? Por quê?

TEXTO 1.

5 explicações sobre bizarrices do corpo humano

Redação Super 11 de julho de 2014

Por Luíza Antunes

1. Por que se coçar causa alívio?



A frase é até meio besta: coçar alivia a coceira! Mas por que exatamente passar a ponta dos dedos (ou unhas, nos casos mais extremos) dá essa sensação de alívio? Para começar, é preciso entender que uma coceira pode ser causada por vários fenômenos, desde uma alergia, um animal passando na sua pele, até problemas psicológicos ou neurológicos. Os cientistas descobriram há algumas décadas que o ato de se coçar é uma resposta automática do cérebro, controlada por uma série de neurônios específicos na medula espinhal - neurônios diferentes dos que controlam a dor, por exemplo. Com essa descoberta os médicos comprovaram que a coceira é, de fato,

inseparável do desejo de se coçar - e por isso o alívio quando você realiza o ato.

Algumas pessoas, porém, têm doenças que as fazem coçar sem parar, sem motivo aparente, o que pode levar até à morte (uma mulher nos Estados Unidos já coçou tanto a cabeça durante a noite que chegou ao próprio cérebro). Novas pesquisas, feitas com macacos, mostraram que, com um estímulo para se coçar na perna (no caso, uma injeção de histamina), os tais neurônios espinhais ficaram excitados, mas foram acalmados com uma boa coçada em uma parte completamente aleatória do corpo. Ainda não se sabe a causa disso, mas é um avanço nas descobertas para pacientes que sofrem de coceira crônica.

2. Por que fazemos mais xixi quando está frio?

Sabe aquela a sensação de querer fazer mais xixi que o normal quando as temperaturas caem, ou até mesmo quando você pula numa piscina gelada? Pois saiba que esse fenômeno tem até nome: diurese fria. As razões para que isso aconteça não são totalmente claras, mas existem algumas teorias. A mais popular delas explica que a queda de temperatura faz com que seu corpo tente reduzir a perda de calor contraíndo os vasos sanguíneos e reduzindo o fluxo de sangue para a superfície da pele. O resultado disso é que a pressão arterial sobe, porque o sangue flui por menos espaço no corpo. E com isso, os rins produzem mais líquido para você expelir, a fim de que a pressão arterial diminua.

Dizem os pesquisadores da Universidade de Princeton que a bexiga cheia é um lugar para perda de calor adicional e que o xixi ajudaria a conservar o calor. Ainda segundo eles, não há uma temperatura média que induza o fenômeno, já que ele depende de cada pessoa e fatores como idade, sexo e dieta afetam a ocorrência ou não.

3. Por que o cabelo fica branco?



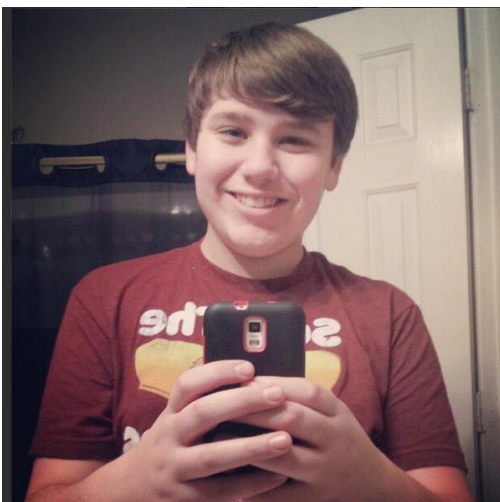
Essa é fácil de entender: os fios de cabelo embranquecem porque, ao envelhecer, uma substância produzida naturalmente pelo corpo, o tal do peróxido de hidrogênio, passa a ser produzido em excesso e acaba por bloquear a produção de melanina, que é responsável por dar cor ao cabelo. Em 2009, pesquisadores alemães descobriram que as células dos folículos capilares de adultos envelhecendo têm baixos níveis da enzima responsável por quebrar o peróxido de hidrogênio em água e oxigênio, o que acaba “branqueando” a pigmentação natural. Com a descoberta, o próximo passo dos pesquisadores é descobrir como barrar o processo, que também pode estar associado à doenças como o vitiligo.

4. Por que os dedos enrugam depois de muito tempo na água?

Dennis, o Pimentinha, não saía da banheira até que seus dedos estivessem enrugados. A mão enrugada, como se estivesse derretendo, é a sensação que temos após ficar um bom tempo dentro d’água. Uma teoria mais recente sobre o assunto foi publicada na revista científica Nature. Segundo os especialistas, tais rugas causadas pela água poderiam ser uma adaptação para nos dar mais aderência ao segurar coisas em ambientes escorregadios.



Desde 1930, os cientistas sabem que o enrugamento causado pela água é controlado pelo sistema nervoso, já que observaram que as rugas não se formam se os nervos de um dedo são cortados. Faltava, então, uma teoria que explicasse as razões para o aumento da superfície de contato criado com os pequenos sulcos nos dedos, como acontece com as reentrâncias dos pneus de carro, que servem exatamente para evitar a aquaplanagem em pistas molhadas.



5. Por que você se acha estranho em fotos, gravações de áudio e vídeos?

Você se vê naquela foto 3/4 e se pergunta de onde saiu aquele demônio. Ou escuta sua voz numa gravação e acha insuportável. Ou ainda, fica chocado com o tanto que o vídeo te engordou. Calma, todo mundo já passou por isso um dia. Não é exatamente um problema de autoestima, é mais uma questão de percepção.

No caso da voz, o que você ouve na sua cabeça quando fala ou canta é fruto não só da vibração de suas cordas vocais e ouvidos: o som também é modificado pelo eco nos nossos crânios, o que o distorce de uma maneira que somente nós mesmos podemos ouvir essa “voz interior”. Ou seja, o resto das pessoas

escuta algo mais próximo da sua voz na gravação, por mais esquisito que aquilo soe para você.

Já no caso das fotos, a questão é que todas as imagens que vemos de nós mesmos são reflexos e, por isso, são invertidas. Numa foto, a imagem está “correta”, mostrando como de fato somos. E às vezes, isso pode fazer seu cérebro pirar com a figura assimétrica na foto ou vídeo. Claro, depois nos acostumamos. Ou não. Quem nunca se pegou reparando em mil defeitos numa selfie e tirando várias versões até achar uma que agrade? Além disso, as câmeras de foto ou vídeo têm lentes que funcionam de maneira completamente distinta do olho humano, sem contar as diferenças entre câmeras, iluminação, distância, etc. A beleza está, de fato, no olho de quem vê.

TAGS: [cabelo branco](#) | [coceira](#) | [corpo humano](#) | [mão enrugada](#) | [xixi](#)

CATEGORIA: Postado em [ciência](#)

FONTE: http://super.abril.com.br/blogs/superlistas/5-explicacoes-sobre-bizarrices-do-corpo-humano/?utm_source=redesabril_jovem&utm_medium=facebook&utm_campaign=redesabril_super

EXPLORANDO O TEXTO

1. Em duplas, formule 2 questões de interpretação sobre o texto lido. Em seguida, troque as suas questões com a de outra dupla e responda-as. A correção poderá ser feita entre toda a turma, com auxílio do professor.

Questão 1:

Resposta:

Questão 2:

Resposta:

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

1. Após a leitura do texto, como você pode explicar o termo “bizarrrice”?

2. Una os verbos da primeira coluna com as explicações da segunda:

Palavra	Definição
Coçar	Extraír; Fazer sair do lugar onde está; Colher, obter, receber, tomar
Pular	Enlouquecer, endoidar
Quebrar	Separar(-se) em partes, violentamente (por efeito de queda ou pancada); reduzir(-se) a pedaços, fragmentar(-se), despedaçar(-se)
Pirar	Esfregar ou roçar com as unhas ou com um objeto áspero a parte do corpo onde há comichão. Esfregar a própria pele para fazer cessar o prurido
Tirar	Ação de se elevar, com um esforço muscular repentino, acima do solo, ou de se lançar de um lugar para outro

3. Quais outras palavras neste texto você não conhece? Em grupos, tentem identificar o sentido pelo texto e expliquem com as suas palavras. Compartilhe seu pequeno dicionário com o restante do grupo.

Palavra	Definição

TRABALHANDO COM A LÍNGUA

Para começar, é preciso entender que uma coceira pode ser causada por vários fenômenos, **desde** uma alergia, um animal passando na sua pele, **até** problemas psicológicos ou neurológicos.

...os fios de cabelo embranquecem **porque**, ao envelhecer, uma substância produzida naturalmente pelo corpo, o tal do peróxido de hidrogênio, passa a ser produzido em excesso...

- ✓ Os termos grifados funcionam como organizadores do texto e podem ser chamados de marcadores discursivos. Cada um exerce uma função, por exemplo:

para começar serve como introdução da ideia.

desde e **até** servem para organizar as ideias que são citadas.

Porque serve para dar explicação, a causa.

1. Você consegue encontrar no texto outros marcadores como esses? Qual é sua função dentro de cada oração? Em duplas, discuta primeiramente com o colega, e depois com o restante da turma.

MÃOS À OBRA

Quais outras curiosidades você tem sobre o corpo humano? Por exemplo, por que dormimos? Por que algumas pessoas emagrecem ou engordam com mais facilidade que outras? etc.

1. Liste com os demais colegas da turma as cinco maiores curiosidades sobre o corpo humano para as quais vocês ainda não têm uma resposta:

1.
2.
3.
4.
5.

2. Pesquise respostas ou explicações para as curiosidades acima e compartilhe com o grupo:

1.
2.
3.
4.
5.

3. Imagine que você trabalha na redação da Super e devido ao grande sucesso da primeira reportagem, a equipe decidiu continuar com uma série sobre curiosidades do corpo humano. A partir do modelo da reportagem lida, selecione algumas das informações coletadas e escreva a sua própria.

✓ APLICATIVOS

PARA DISCUSSÃO

- Qual é a importância do celular na sua vida?
- Para que você costuma usar o celular?
- Com qual das imagens abaixo você se identifica mais e por quê?



TEXTO 2

7 apps para quem curte ciência

De botânica à astronomia, nas lojas de aplicativos você encontra muita ciência boa.

NASA

Aplicativo oficial do programa espacial americano é essencial para quem curte astronomia. São mais de 14 mil fotos tiradas pela corporação, mapas interativos e transmissões ao vivo da Estação Espacial Internacional. O app ainda avisa quando novas descobertas serão anunciadas e, melhor ainda, é gratuito

Touch Surgery

A ideia do app é te colocar em uma mesa de cirurgia, só que sem as roupas cheias de sangue e a pressão de tirar a vida de alguém. A cada toque na tela, a operação avança e mostra detalhes dos procedimentos realizados. Muito útil para quem quer entender um pouco mais sobre a anatomia humana e a medicina contemporânea.

Khan Academy

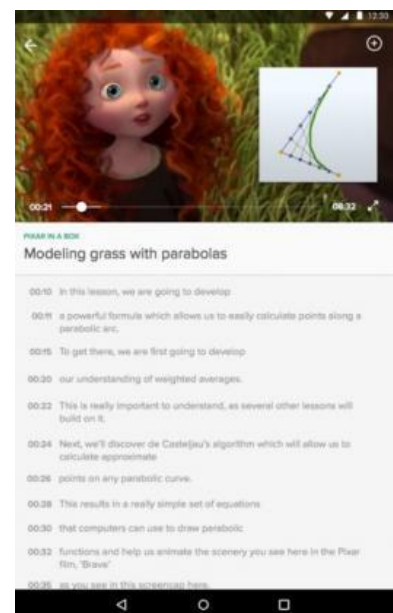
A "Academia Khan" é útil por causa de sua simplicidade e acessibilidade. A ideia é levar os melhores professores para dentro do seu celular. Surgido antes da popularização das videoaulas no Youtube, o aplicativo possui as mais diferentes aulas, passando por diversas matérias, e ainda possui transcrição dos vídeos - para caso você queria economizar um pouquinho do 3G. Se você está a fim de aprender um pouquinho física enquanto está no ônibus, talvez essa seja a melhor pedida.

PhotoMath

Se em algum momento você travar em um cálculo importante, o PhotoMath pode te economizar um bom tempo. O próprio nome dá uma ideia do que o aplicativo faz: você aponta a câmera do celular para a conta e, em segundos, o resultado aparece na sua tela. Simples assim. Mais legal que isso é a possibilidade de ver o passo a passo dos cálculos, para entender como o computador chegou naquele resultado.

Star Walk 2

Com os céus poluídos mundo afora é muito difícil encontrar um lugar onde é possível enxergar as estrelas que nos cercam, e, mesmo quando a visibilidade está boa, não é todo mundo que consegue identificar planetas, sóis e constelações espalhadas pelo universo. É para isso que serve o *Star Walk 2*. Apontando a câmera para o céu, o celular identifica os astros e te



explica quem e o que é cada um deles. Quer saber mais sobre corpo celeste específico? Um toque e informações, simulações 3D, fotografias, tudo aparece na sua tela.

Learn Programming

Learn é o app para quem quer aprender a programar, mas não sabe por onde começar. Com aulas, testes e um sistema de pontuações, o aplicativo serve tanto para quem ainda não conhece nada, quanto para quem já tem uma base, mas quer se aperfeiçoar.

Like That Garden

Sabe quando você está viajando, ou andando pelas ruas e se depara com alguma flor que te chama a atenção? O like that foi feito para você poder descobrir um pouco mais sobre essa plantinha. É só tirar uma foto da flor em questão que o app analisa, te fala qual é, e ainda te traz algumas informações sobre a planta.

FONTE: <http://super.abril.com.br/tecnologia/7-apps-para-quem-curte-ciencia>

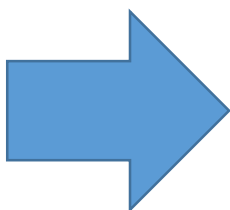
PARA DISCUSSÃO

- ✓ Após a leitura do texto, discuta com os colegas:
 - d. Qual dos aplicativos listados pareceu mais interessante? Por quê?
 - e. Quais foram os argumentos utilizados que mais chamaram a sua atenção?
 - f. Você usa algum desses? Ou algum parecido? Recomendaria aos colegas?

EXPLORANDO O TEXTO

1. Qual é o objetivo da apresentação desses aplicativos?
-
-
-

2. O texto acima apresenta algumas RESENHAS de aplicativos. O que elas têm em comum? Que tipo de informações são selecionadas e como são apresentadas? Com o restante da turma, façam um mapa mental no quadro das características desse gênero.



Mapa mental

É um tipo de diagrama que se elabora para representar ideias, tarefas ou outros conceitos que se encontram relacionados com uma palavra-chave ou uma ideia central, e cujas informações relacionadas em si são irradiadas

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

1. Esse é um texto cheio de expressões informais. Será que você consegue explicá-las? Em grupos, escrevam definições para as expressões listadas, dando mais exemplos de uso para cada uma delas.

a. É essencial para quem **curte** astronomia:

b. Se você **está a fim de** aprender um pouquinho física enquanto está no ônibus, talvez essa seja **a melhor pedida**:

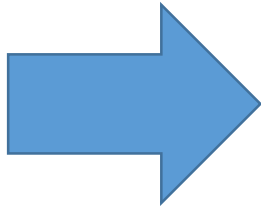
c. Se em algum momento você **travar** em um cálculo importante:

d. Com os céus poluídos **mundo afora** não é **todo mundo** que consegue identificar planetas:

e. só que sem as roupas cheias de sangue e a pressão de **tirar a vida** de alguém

MÃOS À OBRA

Quais são os seus aplicativos favoritos? Escolha um (por ser útil, diferente ou interessante para o grupo) e faça uma resenha como as que você leu. Apresente-a para a turma. Ao final, façam uma lista com as melhores resenhas do grupo.



Resenha-crítica:

É um texto que, além de resumir o objeto, faz uma avaliação sobre ele, uma crítica, apontando os aspectos positivos e negativos. Trata-se, portanto, de um texto de informação e de opinião.

VOCÊ JÁ LEU ESSE LIVRO?

PARA DISCUSSÃO

- ✓ Você tem o hábito de ler?
- ✓ Caso sim, que tipo de leitura? Prefere literatura, notícias ou outro? Com qual frequência?
- ✓ Prefere ler no papel ou na tela do computador ou do celular?

COMPREENSÃO DE VÍDEO

1. Assista aos vídeos a seguir e depois responda às perguntas:

Vídeo 2 – LIVROS DE CIÊNCIA

The screenshot shows a YouTube video player interface. The main video features a young man with short dark hair, wearing a black t-shirt, sitting in a chair and holding a yellow book titled '23' with a large white number '23' on the cover. Below the video, the channel name 'letrasdopensamento' is visible, along with a subscriber count of 994 and a view count of 2.424 visualizações. To the right of the video player, there is a list of recommended videos:

- Dicas de leitura 1 (#Pirula 74.1)** - Canal do Pirula, 115.731 visualizações, 17:21
- Eu, Ateu Eu Recomendo Livros** - listerimb, 9.543 visualizações, 13:43
- O Universo numa casca de noz - Michio Kaku** - Nova Ciência, 2.938 visualizações, 42:23
- O Universo numa Casca de Noz | Stephen Hawking** - Romêu Julieta, 1.725 visualizações, 10:06
- GUIA DE UM ASTRONAUTA & HISTÓRIA DA CIÊNCIA I** - Luiz Hendrix, 1.940 visualizações, 6:55
- 9 Livros de Psicologia que você deve ter**

FONTE: https://www.youtube.com/watch?v=W_FhEv01pkk

2. Quais livros são apresentados? Há informações sobre os autores ou a edição? De que trata cada um deles?

3. Quais são os argumentos do youtuber para convencer o público a ler aqueles livros?

Vídeo 3 – INDICAÇÃO DE LIVROS



The screenshot shows a YouTube video player interface. The main video features a man with glasses and a black t-shirt with a red logo, gesturing with his hands. Below the video, the title reads "GUIA DE UM ASTRONAUTA & HISTÓRIA DA CIÊNCIA | Indicação de Livros #2". To the right of the video player, there is a "Próximo" (Next) section with several video thumbnails and titles:

- A IMPORTÂNCIA DA LEITURA & INDICAÇÃO DE LIVROS** by Luiz Hendrix (7.085 visualizações)
- COMO TOMAR DECISÕES** by Luiz Hendrix (2.628 visualizações)
- DICAS PARA LER E INTERPRETAR ARTIGOS** by Luiz Hendrix (1.175 visualizações)
- O FIM DO CSF** by Luiz Hendrix (4.742 visualizações)
- CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS | o que eu aprendi nesses 5...** by Luiz Hendrix (9.118 visualizações)

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=0P25vup2r20>

4. Quais livros são apresentados? Há informações sobre os autores ou a edição? De que trata cada um deles?

5. Quais são os argumentos do youtuber para convencer o público a ler aqueles livros?

MÃOS À OBRA

- ✓ Qual foi a última coisa que você leu? Foi em Português ou em língua materna? Faça, oralmente, um resumo aos colegas. Não esqueça de dar argumentos para convencê-los a ler também!

✓ **É O FIM DO MUNDO!**

LEITURA E DISCUSSÃO

- ✓ Você acredita que um dia o mundo pode acabar?
- ✓ Qual seria a última coisa que você faria ou falaria se o mundo fosse acabar?
- ✓ Se você pudesse fazer alguma coisa para o mundo não acabar, o que faria?

TEXTO 3

Quatro cenários de 'fim do mundo' previstos por Stephen Hawking



26/01/201615h59

A humanidade corre o risco de ser extinta graças a perigos criados por ela mesma, segundo o físico britânico Stephen Hawking.

Hawking foi o convidado deste ano das chamadas Reith Lectures – evento que desde 1948 convida pessoas de projeção pública para uma série anual de palestras transmitida pela emissora de rádio BBC Radio 4.

Segundo o cientista, existem quatro cenários possíveis para um fim do mundo criado pela própria humanidade. E o progresso na ciência e tecnologia criará "novas formas de as coisas darem errado".

"Apesar de serem baixas as possibilidades de um desastre no planeta Terra em um ano qualquer, isso vai se acumulando com o tempo e se transforma em uma quase certeza para os próximos mil ou dez mil anos", disse Hawking.

Hawking já fez vários alertas antes a respeito dos perigos que a humanidade estava criando.

Veja abaixo os quatro possíveis motivos para um fim do mundo, segundo a opinião do cientista.

1) Inteligência artificial

Stephen Hawking acredita que os esforços para criar máquinas que pensem sozinhas são uma ameaça à nossa existência.

"O desenvolvimento de uma inteligência artificial total (AI) pode levar ao fim da raça humana", disse o físico à BBC em 2014.

Segundo ele, as formas primitivas de inteligência artificial desenvolvidas até o momento já provaram ser úteis, mas Hawking teme as consequências de se criar algo que possa se igualar ou até superar os humanos.

"(As máquinas) iriam evoluir sozinhas, refazer o próprio projeto a uma velocidade cada vez maior. Humanos, que são limitados por uma evolução biológica lenta, não poderiam competir e seriam substituídos."

Hawking não é o único que teme a inteligência artificial. O cinema americano já tratou a questão como uma ameaça em vários filmes como 2001: Uma Odisseia no Espaço (de 1968), Bladerunner (de 1982), a série de filmes O Exterminador do Futuro, entre outros.

2) Guerra nuclear

Se as máquinas não nos matarem, nós poderemos fazer isso por conta própria.

"O fracasso humano que eu mais gostaria de corrigir é a agressão", disse Hawking em uma palestra no Museu da Ciência de Londres, em 2015.

"Pode ter sido uma vantagem para a sobrevivência na época dos homens das cavernas, para conseguir mais comida, território ou parceiros para reprodução, mas agora é uma ameaça que pode destruir todos nós."

As armas de destruição em massa atuais são capazes de acabar com a vida na Terra, e a proliferação dos arsenais nucleares é uma grande preocupação mundial.

"Uma grande guerra mundial significaria o fim da civilização e talvez o fim da raça humana", disse Hawking.

3) Vírus criado por engenharia genética

E as armas nucleares podem não ser a pior ameaça entre as invenções da humanidade.

Em 2001, Hawking disse ao jornal britânico Daily Telegraph que a raça humana enfrenta a perspectiva de ser exterminada por um vírus criado por ela mesma.

"No longo prazo, fico mais preocupado com a biologia. Armas nucleares precisam de instalações grandes, mas engenharia genética pode ser feita em um pequeno laboratório. Você não consegue regulamentar cada laboratório do mundo. O perigo é que, seja por um acidente ou algo planejado, criemos um vírus que possa nos destruir", disse o cientista ao jornal.

"Não acho que a raça humana vai sobreviver aos próximos mil anos, a não ser que nos espalhemos pelo espaço. Há muitos acidentes que podem afetar a vida em um único planeta."

Novamente, temores como esse já foram retratados por Hollywood. Filmes como 12 Macacos, Eu Sou A Lenda e a série Resident Evil são apenas alguns dos que mostram um cenário no qual vírus feitos pelos homens destroem a sociedade.

4) Aquecimento global

Stephen Hawking descreveu um cenário futurístico apocalíptico no documentário A Última Hora, de 2007.

"Uma das consequências mais graves de nossas ações é o aquecimento global, causado pela emissão de crescentes níveis de dióxido de carbono resultantes da queima de combustíveis fósseis. O perigo é que o aumento da temperatura se transforme em (um processo) autossustentável, se é que já não está assim."

"Secas e devastação de florestas estão reduzindo a quantidade de CO₂ que é reciclada na atmosfera", afirmou.

"Além disso, o derretimento das calotas polares vai reduzir a quantidade de energia solar refletida de volta para o espaço e assim aumentar ainda mais a temperatura. Não sabemos se o aquecimento global vai parar, mas o pior cenário possível é que a Terra se transforme em um planeta como Vênus, com uma temperatura de 250 graus na superfície e chuvas de ácido sulfúrico."

"A raça humana não pode sobreviver nestas condições", acrescentou.

fonte: <http://noticias.uol.com.br/ciencia/ultimas-noticias/bbc/2016/01/26/quatro-cenarios-de-fim-do-mundo-previstos-por-stephen-hawking.htm>

COMPREENDENDO O TEXTO

1. Como a ciência e a tecnologia estão contribuindo para o cenário de fim do mundo previsto por Hawking?

2. Por que a inteligência artificial apresenta um risco para os humanos?

3. Quais são as condições climáticas com as quais os humanos não podem sobreviver?

4. Na sua opinião, qual dos quatro motivos citados parece mais próximo ou realista? Por quê?

AMPLIANDO O VOCABULÁRIO

1. Procure no texto palavras cujo sentido se aproxima ou se relaciona com as palavras abaixo:

HOMEM

BIOLOGIA

TECNOLOGIA

TRABALHANDO COM A LÍNGUA

1. Da série de conectores listada para cada exemplo, **uma não pode ser usada** para substituir a que está em negrito por modificar o sentido da sentença. Qual é? (Algumas modificações nas frases podem ser necessárias)

*A humanidade corre o risco de ser extinta graças a perigos criados por ela mesma, **segundo** o físico britânico Stephen Hawking.*

Conforme	De acordo com	Consoante	Porque
----------	---------------	-----------	--------

***Apesar de** serem baixas as possibilidades de um desastre no planeta Terra em um ano qualquer, isso vai se acumulando com o tempo e se transforma em uma quase certeza para os próximos mil ou dez mil anos*

Mesmo que	Embora	Senão	Ainda que
-----------	--------	-------	-----------

***Se** as máquinas não nos matarem, nós poderemos fazer isso por conta própria*

Porém	Caso	Contanto que	Desde que
-------	------	--------------	-----------

*Armas nucleares precisam de instalações grandes, **mas** engenharia genética pode ser feita em um pequeno laboratório.*

Todavia	Ainda que	Porém	Pelo contrário
---------	-----------	-------	----------------

*Não acho que a raça humana vai sobreviver aos próximos mil anos, **a não ser que** nos espalhemos pelo espaço*

Se não	A menos que	Caso não	Senão
--------	-------------	----------	-------

***Além disso**, o derretimento das calotas polares vai reduzir a quantidade de energia solar refletida de volta para o espaço e assim aumentar ainda mais a temperatura*

Ademais	E	Ainda que	Igualmente
---------	---	-----------	------------

2. Cada um dos marcadores discursivos listados tem uma função dentro das sentenças, por exemplo:

*Armas nucleares precisam de instalações grandes, **mas** engenharia genética pode ser feita em um pequeno laboratório.*



Mas indica duas ideias opostas, contrárias, dando uma ideia de oposição, contraste.

Em grupos, volte ao texto e tente explicar com as suas palavras o sentido dos demais conectores listados:

SEGUNDO:

APESAR DE:

SE:

ALÉM DISSO:

3. Observe os exemplos abaixo

Stephen Hawking acredita que os esforços para criar máquinas que pensem sozinhas são uma ameaça à nossa existência

Mas Hawking teme as consequências de se criar algo que possa se igualar ou até superar os humanos

- a. Observe o verbo grifado? Como ele está conjugado? Que sentido ele oferece à oração?

- b. Há outras orações com o verbo conjugado da mesma forma no texto, encontre-as.

✓ SESSÃO DE CINEMA

DISCUTINDO O TEMA

-
1. Se você pudesse viajar ao passado ou ao futuro, para onde iria e o que mudaria?
 2. A partir da leitura da resenha do filme, o que você acha que o protagonista mudou no seu passado? E o que será que deu errado?

3. Assista ao filme, anotando os pontos principais do enredo.



Sinopse e detalhes

João/Zero (Wagner Moura) é um cientista genial, mas infeliz porque há 20 anos atrás foi humilhado publicamente durante uma festa e perdeu Helena (Alinne Moraes), uma antiga e eterna paixão. Certo dia, uma experiência com um de seus inventos permite que ele faça uma viagem no tempo, retornando para aquela época e podendo interferir no seu destino. Mas quando ele retorna, descobre que sua vida mudou totalmente e agora precisa encontrar um jeito de mudar essa história, nem que para isso tenha que voltar novamente ao passado. Será que ele conseguirá acertar as coisas?

MÃOS À OBRA

- ✓ Agora que você já assistiu a “O homem do futuro”, que tal escrever sua própria resenha sobre esse filme?
- ✓ Entre no site omelete.uol.com.br e procure outras resenhas de filmes que você já assistiu e gosta. Que informações os textos trazem sobre os filmes que você concorda ou discorda? O que você pode destacar das resenhas lidas? Compartilhe sua opinião com o grupo.
- ✓ Quais elementos devem estar presentes em uma resenha de filme? Primeiramente, faça, com o auxílio do professor, uma lista no quadro com todas as informações que devem estar presentes para depois escrever a sua própria.

Imagine que você é jornalista cinematográfico e trabalha para o site de cinema omelete (www.omelete.uol.com.br) Escreva a crítica do filme assistido. Não esqueça de contar um pouco da história a fim de chamar a atenção dos futuros espectadores, de assinalar os pontos positivos e negativos, etc.

✓ O QUE É LETRAMENTO CIENTÍFICO?

LEITURA E DISCUSSÃO

- ✓ O texto a seguir fala de analfabetos científicos. Na sua opinião, o que significa este termo?
- ✓ O primeiro parágrafo do texto dá uma ideia do que significa ser um analfabeto científico. Quais são os problemas decorrentes?
- ✓ Você acha que esse também é um problema no seu país?

TEXTO 4

Um país de analfabetos científicos

Uma pesquisa nacional mostra que 79% dos brasileiros não conseguem entender um manual de instrução para usar aparelhos domésticos

CAMILA GUIMARÃES 08/09/2014 07h01 - Atualizado em 08/09/2014 08h50

A maioria da população brasileira não domina a linguagem científica necessária para lidar com situações cotidianas, tais como ler resultados de exames de sangue, calcular se o tanque tem gasolina suficiente para uma viagem, relacionar e entender o impacto de ações no meio ambiente ou entender a cobrança da conta de luz.

Essa é a conclusão da primeira pesquisa nacional que mede o índice de letramento científico (ILC) do brasileiro, feita pelo Instituto Abramundo, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, do Grupo IBOPE, e a ONG Ação Educativa.

Quase 65% da população metropolitana entre 14 e 50 anos, com mais de quatro anos de estudos, têm um ILC, no máximo, rudimentar. Pouco menos de um terço (31%) consegue entender textos com um grau um pouco maior de dificuldade, como interpretar a tabela de nutrientes em rótulos de produtos e especificações técnicas de produtos eletroeletrônicos. A maioria absoluta, 79%, além de não conseguir entender os termos científicos que lê, é incapaz de aplicar isso em situações cotidianas, como ler um manual de instrução para usar um aparelho doméstico.

O Brasil que não sabe ler e fazer ciência

A pesquisa do ILC convidou os entrevistados a resolverem situações do cotidiano. Ele avalia o domínio da linguagem científica, como o conhecimento científico é colocado em prática no cotidiano e como tais conhecimentos pautam a visão de mundo dessas pessoas.

Escala de proficiência	Habilidades	% da população metropolitana de 14 a 50 anos, com 4 anos ou mais de estudo:

Nível 1 – Letramento Não- Científico	Consegue localizar informações explícitas em textos simples (tabelas ou gráficos, textos curtos) envolvendo temas do cotidiano: consumo de energia em conta de luz, dosagem em bula de remédio, identificação de riscos imediatos à saúde. Sem a exigência de domínio de conhecimentos científicos.	16%
Nível 2 – Letramento Científico Rudimentar	Resolvem problemas cotidianos que exigem o domínio de linguagem científica básica. Interpretam e comparam informações apresentadas de diferentes formas (gráficos, rótulos, textos jornalísticos, textos científicos, legislação). Compreendem fenômenos naturais e impactos ambientais.	48%
Nível 3 – Letramento Científico Básico	Elaboram propostas para resolver problemas em diferentes contextos (doméstico ou científico), a partir de evidências científicas em manuais de produtos, infográficos mais elaborados, ou conjunto de tabelas e gráficos com maior número de variáveis. Os temas abordados incluem a leitura de nutrientes em rótulos de produtos, especificações técnicas de produtos eletroeletrônicos, efeitos e riscos de fenômenos atmosféricos e climáticos e a evolução de população de bactérias.	31%
Nível 4 – Letramento Científico Proficiente	Elaboram respostas com argumentos científicos. Para justificar essas respostas, são capazes de incluir informações extras às apresentadas no problema. Usam uma linguagem que está relacionada a uma visão científica do mundo. Argumentam, por exemplo, sobre potência do chuva, temperatura global, biodiversidade, astronomia e genética.	5%

"Nós já esperávamos um resultado ruim, mas o que veio foi péssimo", afirma Ricardo Uzal, presidente do Abramundo. "Nós sabemos o quanto a ausência do domínio científico impede o exercício da cidadania. Quem tem esse domínio se coloca de forma diferente diante de problemas do dia a dia, ele sabe questionar, propor soluções, testar alternativas". Uzal diz ainda que a pesquisa mostra que faltam políticas públicas adequadas para melhorar o ensino de ciências nas escolas. Os resultados da pesquisa da Abramundo evidenciam ainda a falta de habilidade matemática aplicada no dia a dia. "A matemática serve como base para todas as outras ciências", afirma Uzal.

Entre os que fazem ou fizeram curso superior, apenas 11% podem ser considerados proficientes. Há uma parcela significativa, de 37%, que não passa do nível rudimentar. Entre os que estudaram até o ensino médio, a situação é ainda mais crítica: apenas 1% é proficiente e mais da metade (52%), tem domínio rudimentar.

Na mais prestigiada avaliação internacional de alunos, o PISA, feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ciências é a disciplina em que os alunos brasileiros estão mais defasados.

Na última prova, de 2013, o Brasil ficou 59º lugar, entre 65 países. Não houve avanço em relação ao desempenho de 2009. Para os organizadores da pesquisa do

ILC, o resultado mostra a urgência de se criar políticas públicas de educação, para melhorar a eficiência do ensino da disciplina no ensino fundamental e médio. Em uma outra prova, o Pisa avaliou a capacidade dos alunos de resolver problemas de lógica. O Brasil se deu mal novamente, ficou em 38º lugar, entre 44 países.

Educação sem ciência Mesmo entre os que fazem ou fizeram um curso superior, o domínio da linguagem e de conceitos científicos, bem como as habilidades de aplicar isso no dia a dia, é baixo.				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Ensino fundamental	29%	50%	20%	1%
Ensino Médio	14%	52%	29%	4%
Ensino Superior	4%	37%	48%	11%

Mesmo entre as pessoas mais proficientes, são poucos os que se sentem à vontade na hora de realizar pequenas tarefas ou ações que envolvem conhecimento científico. Combater um pequeno incêndio seguindo as instruções escritas nos equipamentos contra fogo, por exemplo. 27% da turma mais proficiente, a do Nível 4, declarou que teria dificuldade ou não seriam capazes de fazer isso. A mesma proporção apareceu entre os de Nível 3. Ler manuais para instalar aparelhos domésticos é outro desafio para 18% dos mais proficientes, 20% dos de nível básico e 27% para os de letramento rudimentar.

Pequenos desafios cotidianos Mesmo entre os mais proficientes, algumas atividades que envolvem conhecer e aplicar conceitos científicos são complicadas. (Proporção de pessoas que declararam que teriam dificuldades ou não seriam capazes de fazer determinadas atividades, por nível de proficiência)				
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Compreender as contraindicações de um remédio, lendo a bula	37%	26%	16%	11%
Conferir a conta de luz	40%	28%	18%	8%
Ler manuais de instalação de aparelhos domésticos	39%	27%	20%	18%
Combater um pequeno incêndio seguindo instruções escritas no equipamento contra fogo	45%	40%	27%	27%
Consultar dados sobre saúde e remédios na internet	58%	41%	24%	16%

COMPREENDENDO O TEXTO

1. Quais são as implicações da falta de letramento científico?

2. Como são os resultados da pesquisa entre as pessoas com nível superior? O que esses dados demonstram?

3. Quais seriam as ações possíveis para melhorar o letramento científico da população?

MÃOS À OBRA

✓ As questões abaixo foram propostas pela própria reportagem. Vamos fazê-las? Compare depois os seus resultados com os dos colegas.

1. Leia abaixo uma questão para cada um dos níveis e confira em qual deles você se enquadraria (*as respostas estão mais abaixo*):

Nível 1

Melco Aspirina 500

Indicações: Dor de cabeça, dores musculares, dor reumática, dor de dente, dor de ouvido. Alivia os sintomas da gripe comum.

Dose oral: 1 a 2 comprimidos de 6 em 6 horas, de preferência após as refeições, durante 7 dias no máximo.

Precauções: Não use para gastrite ou úlcera péptica. Não use se estiver tomando medicamentos anticoagulantes, ou se tiver sangramentos frequentes.

Ingredientes: Cada comprimido contém: 500 mg de ácido acetilsalicílico. Excipiente: C.B.P 1 comprimido.

Questão: Por quanto tempo, no máximo, você pode tomar esse remédio?

Nível 2

Leia o texto abaixo:

CHUVA, MENOR ATRITO DOS PNEUS

Ao dirigir na chuva, tenha em mente: os freios param as rodas, mas são os pneus que param o carro. A mesma advertência vale para o caso de dirigir na lama, sobre a areia, com óleo na pista ou em outras circunstâncias que alterem as condições de atrito.

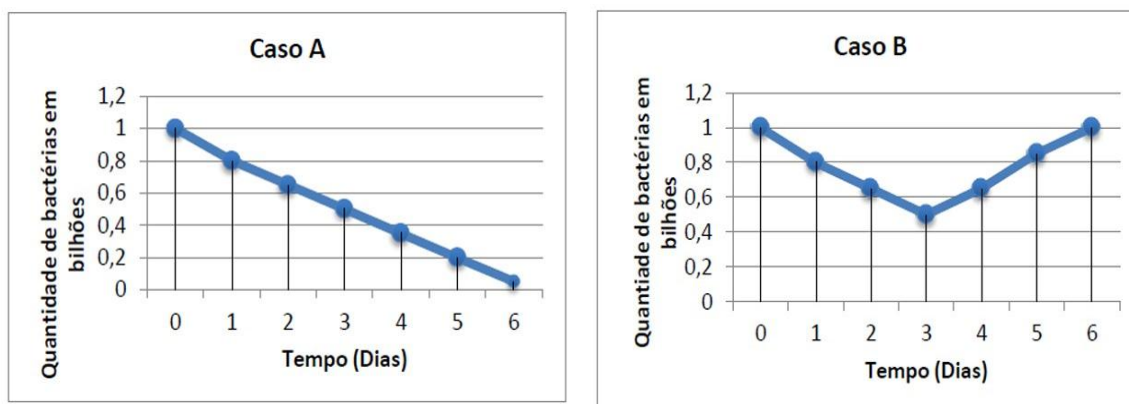
Pneus desgastados, sem estrias, na chuva, aumentam a probabilidade de perda de aderência e conseqüente controle do veículo, pois a água não escoará e o pneu deslizará sobre ela.

Questão: *O que faz com que o pneu com estrias aumente a segurança quando a pista está molhada?*

Nível 3

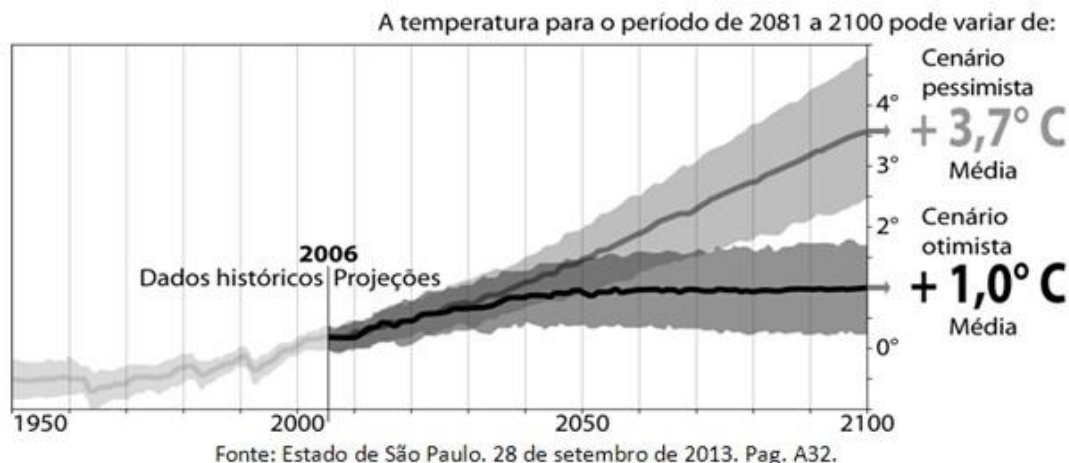
Os gráficos a seguir mostram a evolução de populações de bactérias ao longo do tempo em duas pessoas infectadas com a mesma bactéria. Nos dois casos, os doentes tomaram antibióticos.

Questão: *Formule hipóteses sobre o que pode ter ocorrido para justificar a diferença nos gráficos dos dois casos.*



Nível 4

A Organização das Nações Unidas (ONU) produz estudos que permitem fazer projeções sobre a concentração de dióxido de carbono na atmosfera e o aumento da temperatura global. É com base nesses estudos que foi produzido o gráfico a seguir:



Questão: Por que o gráfico apresenta dois traçados, um para o "cenário otimista" e outro para o "cenário pessimista"?

Exemplos de respostas corretas

Nível 1

Por, no máximo, 7 dias.

Nível 2

O pneu com estrias facilita o escoamento da água, diminuindo a perda de atrito, a perda de aderência.

Nível 3

O segundo paciente (caso B) pode ter interrompido o tratamento, quando os sintomas diminuíram, fazendo voltar assim a infecção. Ou as bactérias desenvolveram resistência/mutação/evolução. Ou o remédio não matou todas as bactérias. Não tomou o remédio conforme indicava a bula ou o médico.

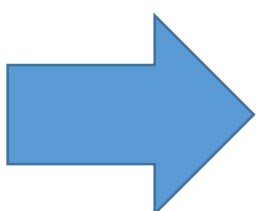
Nível 4

Deve mencionar termos que tenham o sentido de "depende", "probabilidade" ou "possibilidade" / São duas possibilidades diferentes, conforme o comportamento humano e da atmosfera / Depende das emissões de carbono. / Não se sabe exatamente o acontecerá, os gráficos lidam com probabilidades/projeções/estimativa.

Fonte: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2014/09/um-pais-de-banalfabetos-cientificosb.html>

PARA DISCUSSÃO

- ✓ Observe o infográfico "Você lê os rótulos dos alimentos?".
- ✓ Qual é o tema do material? Que informações ele traz? Como as organiza e apresenta?



Infográfico

É um tipo de representação visual gráfica que facilita a compreensão de conteúdo, em que apenas texto escrito dificultaria o entendimento. Os infográficos jornalísticos costumam ser caracterizados pela junção de textos breves com representações figurativas e esquemáticas, cujo objetivo é a explicação de algum conteúdo para o leitor.

VOCE LÊ O RÓTULO DOS ALIMENTOS?



O verso dos produtos traz diversas informações importantes, porém geralmente em letras pequenas. Aprenda a importância de dedicar alguns minutos ao rótulo de cada alimento antes de colocá-lo no carrinho do supermercado

Aprenda como ler

- Nem sempre o alimento com mais caloria é o menos saudável. Deve-se levar em conta também a quantidade de gordura sódio, fibras e vitaminas.
- Entre todos os citados, priorize alimentos que possuem menos sódio, gorduras saturadas e trans; e mais fibras alimentares, vitaminas e minerais.
- A lista é decrescente, por isso o primeiro ingrediente é o que está presente em maior quantidade, e assim sucessivamente.
- Valor diário recomendado com base em uma dieta de 2000 Kcal. Se o número estiver mais perto do 100% do que de 0% e for gordura saturada ou sódio, por exemplo, fique longe. Mas se for quase 100% da recomendação de vitamina, abrace.
- Todas as quantidades referem-se a esse tamanho de porção. Preste atenção se o produto será consumido nessa quantidade ou todo de uma vez.

	PORÇÃO	%VD
VALOR ENERGÉTICO	150 kcal	7%
NUTRIENTES	165 mg	10%

Disponível em: <http://bemestar.funces.com.br>. Acesso em: 13 nov. 2014.

MÃOS À OBRA

A partir do modelo de infográfico, em grupos, elabore um sobre o texto “um país de analfabetos científicos” cujo objetivo é o de ser publicado na revista Época, acompanhando o texto e auxiliando na sua compreensão.

3.3.3 Sobre a organização da unidade

A partir da discussão teórica sobre o ensino por tarefas apresentada no item 2.6 e sobre as particularidades no ensino de PFE debatidas no item 2.2, foi desenvolvida a unidade apresentada acima, que possui a seguinte ordem de trabalho:

1. Um elemento motivador que serve como pré-tarefa: perguntas, discussão, um texto ou um vídeo cuja função é ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e provocar o interesse para a tarefa que será trabalhada;
2. Um texto base, que pode ser oral ou escrito, cuja função é aprofundar o assunto, fornecer o *input* linguístico e promover a discussão;
3. A partir do texto, ampliar o vocabulário, promover a compreensão leitora ou auditiva, etc., através do uso de exercícios ou tarefas, conforme convier;
4. Uma tarefa decorrente desse texto;
5. Momento de pós tarefa: correção das produções, análise das dúvidas decorrentes das tarefas, etc.

Por diversos motivos julgo adequado utilizar não apenas tarefas, mas também exercícios, desde que contextualizados. Um deles é proporcionar momentos de reflexão e sistematização linguística, porque, dependendo da cultura de aprender do aluno, ele sentirá maior necessidade desses exercícios e também porque auxilia a ampliar a diversidade de atividades, prestigiando os diferentes tipos de inteligências⁴³. Considero exercícios contextualizados aqueles que se relacionam com os tópicos trabalhados anteriormente no texto (tanto escrito como oral) e cujos desenhos dos exercícios também se combinem com esses textos.

Santos (2014, p. 20) diferencia exercícios de atividades, sendo exercício “a prática repetitiva ou sistemática de determinadas estruturas linguísticas. Nessa prática, “exercício”

⁴³ Howard Gardner diz que são “duas [inteligências] geralmente valorizadas nas escolas seculares modernas e invariavelmente avaliadas pelos testes de inteligência: habilidade em língua (inteligência linguística) e em operações lógico-matemática. As outras inteligências são a inteligência musical, a espacial, a corporal-cinestésica (uso do próprio corpo ou partes dele para resolver problemas ou fazer algo), a interpessoal (entendimento dos outros), intrapessoal (entendimento de si mesmo), a naturalista e uma possível nona inteligência, a inteligência existencial (a que gera e tenta responder às maiores perguntas sobre natureza e preocupações humanas)” (GARDNER, 2010, p. 19).

restringe-se à manipulação de formas linguísticas de maneira descontextualizada; O termo “atividade” é abrangente: qualquer atividade pedagógica, comunicativa ou didática”.

Por essa definição, as tarefas estão incluídas na categoria das atividades; mas, diferentemente da autora, acredito que os exercícios, por mais que se tratem de manipulação de forma, não precisem necessariamente ser descontextualizados da sequência de atividade a qual pertencem. Para isso, é preciso apenas relacionar o uso apresentado no texto com a prática a ser realizada.

A necessidade de contextualizar fica clara quando se vê o exercício como parte de um contexto maior, integrado a uma comunidade de aprendizes da língua, incluindo aí alunos, professores e os artefatos usados na sala de aula. O desempenho linguístico é uma atividade complexa que envolve inúmeros processos e subprocessos. Às vezes alguns desses processos podem apresentar um desenvolvimento atrofiado em relação aos outros, provocando um desequilíbrio no desempenho do aluno (ex.: dificuldade em produzir determinados fonemas). Surge então a necessidade de se isolar um ou outro desses processos para dar a ele um tratamento localizado, corrigindo a deficiência e fazendo com que se integre adequadamente aos outros processos, recuperando o equilíbrio do sistema. (LEFFA, 2008. p. 156)

Barbirato e Almeida Filho (2000) classificam como atividade comunicativa qualquer atividade que envolva os alunos em uma comunicação dita ‘real’ ou autêntica, mas se, por outro lado, o objetivo seja o de apenas praticar algum tópico linguístico, trata-se de um exercício, estando a diferença apenas na intenção do professor. Assim, “atividade é, pois, o termo genérico para ações realizadas na sala que reconhecemos como orgânicas e encontráveis na vida fora de sala de aula. Toda tarefa é atividade, mas nem toda atividade é tarefa” (op. cit, s/p).

O momento de pós-tarefa é o mais difícil de prever no desenvolvimento do material, pois dependerá muito das dúvidas que surgirão no decorrer da leitura, das atividades, das explicações e das tarefas. Acredito que dentro do planejamento das aulas, esse seja o momento que exigirá mais do professor aplicador para que seja devidamente aproveitado. A partir da aplicação e da experiência, pode ser desenvolvido futuramente um banco de pós-tarefas ou de exercícios a serem utilizados conforme a demanda.

Portanto, as pós-tarefas não estão inicialmente previstas nesta unidade pois elas dependem das dúvidas dos alunos e do trabalho dos professores, que devem coletar essas dúvidas para sistematizar as atividades que serão necessárias.

Um momento que considero importante e que muitas vezes pode ser relegado a segundo plano, na crença de que os hispanófonos ‘entendem tudo’, é o da compreensão leitora e auditiva, inclusive porque a compreensão deve ser ativa, uma operação de atribuição de sentido, que se constrói e reconstrói, e não apenas de tradução (CHEREM; NERY, 1992).

No ensino por tarefas, a sua definição é a base para a confecção das unidades temáticas, mas os textos utilizados são uma das partes mais importantes do desenvolvimento. Nessa unidade tentei conciliar tanto tarefas, como o tema central e os gêneros trabalhados a fim de dar uma unidade coesa ao andamento das atividades no material. Dar ênfase ao uso de diferentes gêneros discursivos é vantajoso na medida em que possibilita um envolvimento em práticas sociais e um engajamento em diferentes esferas de comunicação.

Conseqüentemente, a unidade denominada “Quem tem medo de ciência?” foi desenvolvida pensando na temática, diversificada, útil e atraente para os alunos, e também no registro ao qual eles teriam acesso, pensando em conteúdo, vocabulário e gêneros. A partir do tema, as tarefas foram se desenhando naturalmente e os gêneros que se destacaram espontaneamente para este trabalho de produção foram o resumo e a resenha.

Na sequência da dissertação, faço uma análise da aplicação e seus resultados. Antes disso, entendo que vale tecer algumas considerações sobre os gêneros predominantemente trabalhados na unidade. Mas primeiramente creio que cabem algumas explicações sobre os textos, exercícios e tarefas.

Acredito que seja mais interessante começar um tema de uma forma mais leve e também divertida, a fim de chamar a atenção dos alunos. Afinal, nem sempre as aulas precisam se tornar campos de guerra sobre discussões ideológicas.

Assim, para abrir a unidade foi selecionado o vídeo “5 mitos sobre o corpo humano nos quais muita gente acredita” publicado no *youtube* no canal do ‘Mega Curioso’ uma revista de divulgação científica. Esse vídeo funciona como uma introdução tanto ao tema quanto ao texto que segue. Antes do texto, é feita uma discussão com o intuito de ativar o conhecimento prévio dos alunos, tanto do tema como do vocabulário. Além disso, as perguntas feitas tentam implicitamente levar os alunos a produzir orações condicionais, pois pedem que criem hipóteses a respeito de curiosidades sobre o corpo humano. É trabalho do professor prestar atenção na produção dos alunos, já tentando adiantar um diagnóstico de seu conhecimento prévio e de suas necessidades.

O texto 1, denominado “5 explicações sobre bizarrices do corpo humano”, foi retirado da revista *Superinteressante*, também uma publicação de divulgação científica. Este texto foi selecionado por seu caráter amplo e curioso. Apesar de ser um texto um tanto longo, é fácil e leve de ler.

Antes da leitura, é proposta uma discussão inicial que funciona como uma pré-tarefa, ao ativar o conhecimento prévio dos estudantes sobre o assunto abordado.

Depois da discussão inicial (curiosidades sobre o corpo humano), a primeira leitura pode ser feita individualmente e em silêncio, pedindo para que o aluno marque questões de difícil compreensão. Na sequência, uma leitura em voz alta com espaço para as dúvidas e para uma discussão em grupo das impressões sobre o texto. Por exemplo, se surgirem dúvidas sobre o uso dos porquês, esse seria um bom momento para uma explicação.

O objetivo do primeiro exercício é o de retornar ao texto, buscando como exercício a reconstituição da informação e na sequência a participação dos alunos no compartilhamento das respostas.

A atividade número dois constitui-se de um exercício de vocabulário, porém a atividade três já se constitui de uma tarefa, pois envolve os estudantes em uma atividade colaborativa para chegar a uma solução, que é encontrar a definição para suas próprias dúvidas de vocabulário do texto, que serão depois compartilhadas com a turma. Aqui o objetivo também é promover a prática de autonomia dos alunos, para que busquem o sentido das palavras no próprio texto, pelo contexto, com os colegas ou através de uma pesquisa.

A ideia de confeccionar um dicionário pode ainda se estender como projeto, que abrange várias etapas de tarefas a fim de chegar a um produto final. Pode-se ainda formar um dicionário ou glossário para a unidade trabalhada como um todo.

A atividade da seção seguinte também é uma tarefa focada, pois da mesma forma que os alunos buscaram o sentido das palavras no texto, aqui são convidados a buscar o sentido dos conectores, proporcionando tempo para que reflitam sobre o seu uso.

Nesta ocasião, a proposta da tarefa exige pesquisa e produção de texto, feitos de modo colaborativo, além de momentos de negociação, pois os alunos deverão, dentre as possibilidades apresentadas no grupo, escolher cinco curiosidades para pesquisar, ademais de organizar o trabalho da pesquisa, se será feito em sala de aula ou em casa, o que pode ser negociado entre os alunos e os professores.

Sugiro aos professores observar alguma dúvida que tenha sido recorrente nas produções para abordar no momento de pós-tarefa, o que pode ser feito através de uma explanação e discussão, exercícios ou outra tarefa. O mesmo procedimento pode ser feito para todos os textos da unidade.

O segundo texto a ser trabalhado denomina-se “7 apps para quem curte ciência”, igualmente retirado da revista Superinteressante. Da mesma forma, pode-se fazer aqui uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura compartilhada e um momento para dúvidas e discussão. Dentro do momento de exploração do texto, está presente uma tarefa: a de montar um mapa mental com as características do gênero apresentado, ou seja, os dois gêneros podem

ser trabalhados na mesma tarefa. É interessante trabalhar o mapa, principalmente com os alunos que porventura não estejam familiarizados, pois é uma ferramenta interessante para auxiliar futuramente nos estudos, na compreensão de texto e na produção de resumos. Aqui há também um exercício, pois não há um resultado comunicativo, mas busca incentivar a autonomia do estudante, visando a que ele utilize seus próprios recursos linguísticos para explicar as expressões selecionadas.

Depois de devidamente exploradas as características do gênero resenha, é possível pedir como tarefa que os alunos escrevam a sua própria. Os resultados podem ser apenas lidos e compartilhados entre o grupo, ou publicados em cartaz, por exemplo, para os demais estudantes do Celin-UFPR.

Ne sequência são trabalhados dois vídeos de *youtubers*, jovens que têm seu próprio canal no *youtube*, em que falam sobre temas diversificados. Em ambos os vídeos selecionados, os jovens apresentam e recomendam livros sobre ciência lidos recentemente. É interessante notar que o discurso utilizado pelos apresentadores dos vídeos é espontâneo, não é tão planejado (apesar de que o primeiro vídeo é mais ‘cuidadoso’ com a fala do que o segundo), em que são utilizadas gírias, expressões e diferentes sotaques, elementos que podem ser explorados com o grupo. A atividade consiste na compreensão do conteúdo dos vídeos e na forma de apresentá-lo, discutindo também sobre a forma de falar e sobre os argumentos utilizados.

O texto 3, “Quatro cenários de 'fim do mundo' previstos por Stephen Hawking”, foi retirado de um site de notícias. O trabalho com este texto segue o mesmo esquema dos anteriores, de leitura, exercícios de compreensão e discussão. Está implícita na tarefa de discussão inicial a possibilidade de uso do imperfeito do subjuntivo a fim de expressar hipóteses. Nesse momento o professor também pode observar a produção dos alunos e fazer correções se forem pedidas ou necessárias para a comunicação ou apenas observar a produção para um trabalho de pós-tarefa com essa forma.

Retomando o tema dos conectores, aqui são propostos apenas exercícios. Acredito que essa categoria deva ser bem explorada, pois é muito necessária para uma boa escrita mais formal, principalmente acadêmica. Na continuação há uma breve apresentação do subjuntivo presente.

Na sequência da unidade, proponho assistir ao filme “O homem do futuro”, visando a escrever uma resenha crítica sobre ele. A seção “Mãos à obra” amplia o escopo de leitura dos estudantes, propondo a pesquisa de outras resenhas em um site especializado em filmes, seguida de discussão e negociação (concordar e discordar das resenhas). A partir dos exemplos lidos o

aluno terá repertório (de forma, conteúdo e vocabulário) para escrever sua própria resenha de filme como tarefa.

O último texto da unidade, “Um país de analfabetos científicos”, artigo publicado originalmente na revista *Época*, é o texto mais complexo, tanto em tema como em conteúdo, porém, acredito que abra espaço para uma discussão muito rica entre os estudantes. A proposta da tarefa é de leitura e de produção de um infográfico, gênero muito presente no exame Celpe-Bras.

Apresento a seguir dois dos infográficos feitos pelos alunos a fim de ilustrar sua produção final. Esse material foi desenvolvido utilizando uma ferramenta da internet⁴⁴ que auxilia justamente na produção desse gênero, oferecendo diversos layouts prontos. Esse tipo de site configura ainda um tipo muito útil de ferramenta para a sala de aula.

⁴⁴ o site: <https://piktochart.com>



Figura 4 – Exemplo de infográfico da turma da tarde



Figura 5 – Exemplo de infográfico da turma da noite

3.4 RESUMO, RESENHA E INFOGRÁFICO

Conforme explanado na seção 2.7, a concepção de gênero contemplada nessa dissertação é a proposta por Bakhtin (2003). O autor define os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciados que são únicos e concretos, elaborados especificamente por cada campo de comunicação, que é por onde a língua passa a integrar a vida e também por onde a vida entra na língua. São construídos sócio-historicamente e possibilitam a interação entre os indivíduos organizados em sociedade.

O resumo e a resenha, gêneros trabalhados na unidade, são gêneros muito utilizados na esfera acadêmica e por mais que pareçam simples, principalmente devido à experiência escolar em língua materna, pensando na questão de aprendizagem de línguas estrangeiras são muito importantes, pois para fazer um resumo é necessário que haja uma boa compreensão do texto base a fim de que o aluno seja capaz de gerenciar e selecionar as informações que o comporão. A resenha, para além do resumo, ainda adiciona a competência argumentativa do estudante.

Schneuwly e Dolz ainda afirmam que o resumo “deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalinguística em face de um texto em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 15), pois para resumir mais do que apenas condensar, eliminar e generalizar informações, é necessário parafrasear um texto “a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem” (Op. Cit., p. 15).

Atualmente, um gênero muito comum, muitas vezes utilizado para divulgação científica é o infográfico, um gênero multimodal que congrega textos resumidos, imagens, gráficos, esquemas entre outros, com a finalidade de explicar, de uma forma ágil e fácil, temas complexos.

Ao lermos uma ilustração do tipo infográfico, trabalhamos, ao mesmo tempo, com imagens e textos, com diferentes tipos de linguagem, para construir um esquema mental de um processo. Aliás, é exatamente disso que se trata em infográficos: neles, costumam ser utilizados esquemas teóricos simplificados de processos muito mais complexos. Assim, se apenas o texto permanecesse, os leitores teriam de imaginar esse esquema, o que não seria tarefa nada fácil. (ROJO, 2008, p. 596)

Portanto, nos infográficos, figuras e escrita são complementares, unindo-se a outros recursos gráficos que explicam e esquematizam informações presentes no texto principal (se pensarmos que o infográfico normalmente acompanha uma reportagem ou um artigo,

principalmente em revistas). Dessa maneira, o texto é e deve ser resumido satisfatoriamente para cumprir a sua função informativa.

3.5 APLICAÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA E ANÁLISE

3.5.1 Sujeitos da pesquisa

3.5.1.1 Perfil dos alunos

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do curso de Português do Celin-UFPR, especificamente alunos do pré-intermediário para línguas neolatinas. O material foi aplicado em três grupos distintos, como explico a seguir.

Na turma 1 havia oito alunos. Quatro eram esposas acompanhando seus cônjuges por motivo de trabalho, dois alunos tinham vindo ao Brasil para trabalhar, um como professor e a outra como empregada doméstica, e o restante eram alunas intercambistas de graduação da UFPR. As idades variavam entre vinte e cinquenta anos.

Na turma 2 eram vinte alunos, todos estudantes de mestrado, doutorado e pós-doutorado na UFPR de áreas como direito, ciências sociais, biologia, matemática, entomologia e física, entre outros, todos na faixa dos trinta anos, aproximadamente.

A turma 3 era composta de nove estudantes. Os alunos desta turma novamente formavam um perfil mais diversificado. Três estudantes eram alunas intercambistas de graduação, um rapaz veio morar no Brasil por conta de uma namorada brasileira, outra aluna veio pelo marido brasileiro, havia uma professora leitora da Universidade e uma senhora que tinha vindo ao Brasil para trabalhar e que estava cursando pela segunda vez o mesmo nível. Todos estavam na faixa entre vinte e cinquenta anos.

De todas as três turmas contempladas, todos eram falantes de Espanhol como língua materna ou língua de herança e havia apenas uma aluna de origem italiana.

3.5.1.2 Perfil dos professores

Quanto aos professores que aplicaram a unidade, a professora A é formada em Letras Português e Francês pela UFPR e trabalha no Celin-UFPR desde 2012, tendo experiência em diferentes níveis, desde os básicos até os avançados e em turmas especiais, como o PEC-G. Também é voluntária no PBMIH e já trabalhou na França dando aulas de Português para adolescentes na escola regular.

O professor B, é formado em Letras Espanhol pela UFPR, tem experiência como professor de Espanhol e essa eram suas primeiras duas turmas de PLE no Celin-UFPR.

O professor C é formado em Letras Português pela UEPG e cursa atualmente graduação em Espanhol na UFPR. Tem especialização em ensino de línguas estrangeiras modernas e experiência em escolas regulares e centros de línguas. Trabalha no PBMIH e no Celin-UFPR tanto com PLE como também na área de Espanhol desde 2015.

A professora D é estudante de Letras Português e Italiano na UFPR e é estagiária no Celin-UFPR. Já tinha um ano de experiência no PBMIH e essa também era sua primeira turma na instituição.

3.5.2 Materiais utilizados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: Observação de aulas, conversas com os professores e questionários para os alunos.

Como já foi dito, a unidade desenvolvida para esse estudo foi aplicada em três turmas diferentes do mesmo nível. A primeira em julho de 2016 sob regência dos professores A e B. A segunda, de outubro a novembro de 2016, em uma turma do período da noite, sob regência do professor B. A terceira também ocorreu entre outubro e novembro, em uma turma da tarde, sob regência dos professores C e D.

Para a autora desta dissertação, não foi possível acompanhar as aulas da primeira aplicação, apenas da segunda e da terceira, constando estas em um relatório de observação. Para os resultados da primeira aplicação conto apenas com a visão dos professores da turma, o que resultou em uma análise bastante parcial, pois tampouco os alunos responderam ao questionário pedido.

Julguei não ser conveniente que eu mesma, como autora do material, aplicasse-o aos alunos para evitar direcionamentos, afinal, ao desenvolver uma tarefa tenho muito claro quais são os aspectos que quero destacar e como irei conduzir os alunos a isso.

Mas para um material didático ser eficiente, os comandos devem ser claros para os professores aplicadores também, quer sejam mais ou menos experientes em PLE e no ensino por tarefas. Aqui entram alguns tópicos interessantes no ensino por tarefas já mencionados nesta dissertação, como a amplitude de trabalho disponível para o professor, dependendo da sua análise e conhecimentos. Por exemplo, um mesmo texto pode abrir espaço para uma discussão do tema, uma análise de uso da língua, uma tarefa que não estava prevista.

Por outro lado, não estar presente na primeira aplicação mostrou-se problemático por não poder obter uma visão mais completa da dinâmica de sala de aula, contanto apenas com a voz dos professores aplicadores. Essa falha foi sanada nas duas aplicações seguintes.

As conversas com os professores foram feitas em momentos e de modos distintos. Ao final da primeira aplicação, foi feita uma conversa conjuntamente entre os professores aplicadores (A e B), da qual também participou a professora responsável por acompanhar a formação do professor B, adicionando comentários ao material. Essa conversa foi uma entrevista semi-direcionada gravada em áudio.

Solicitei por e-mail ao professor B, responsável também pela segunda aplicação, comentários adicionais a respeito da sua nova experiência, mas não obtive resposta.

Em relação à última aplicação, tentei utilizar as mesmas perguntas feitas na primeira conversa, as quais foram respondidas em uma entrevista gravada em áudio pela professora D e por e-mail pelo professor C, por problemas de agenda.

As perguntas feitas aos professores foram as seguintes:

- O que você entende por tarefas e por ensino por tarefas?
- Qual foi a impressão geral sobre o material? Sobre o tema, atividades, textos, etc. Acha que é aplicável? É interessante?
- Você acha que os alunos conseguiram se envolver nas propostas? Como foi o trabalho com as tarefas?
- Como foi o trabalho com os exercícios de língua?
- Houve algum trabalho de pós-tarefa?

3.6 COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES SOBRE A PRIMEIRA APLICAÇÃO

A primeira aplicação da unidade ocorreu em uma turma de nível pré-intermediário, durante as últimas semanas do curso, no fim de julho de 2016.

Dessa forma, no dia 03 de agosto de 2016, foi realizada uma entrevista com os professores que aplicaram o material com a finalidade de verificar se as tarefas propostas funcionaram ou não, como foi a recepção do material tanto por parte dos professores como dos alunos e suas sugestões de mudanças e melhorias. Além dos dois professores aplicadores, participou também da entrevista a professora responsável (professora E) pela formação dos novos professores, que julgou interessante participar da discussão como parte da formação do professor B.

Foi também entregue, juntamente com a unidade, um questionário para que cada aluno pudesse avaliar as atividades e dar sua opinião sobre elas. Infelizmente, apenas um aluno (do total de oito que haviam na turma) retornou esse questionário, assim que essa ferramenta não pôde ser contemplada dentro da análise da primeira aplicação.

Como foi dito anteriormente, cada turma conta com dois professores regentes que dividem o tempo das aulas. Assim, cada turma tem aula quatro vezes por semana, sendo duas com cada professor. Especificamente na turma em que foi aplicada a unidade, temos uma configuração interessante, pois uma professora (professora A) é muito experiente em PLE e o outro professor (professor B) estava iniciando nessa área, sendo essa sua primeira turma.

Primeiramente, perguntei aos professores entrevistados o que eles entendem por ensino por tarefas a fim de verificar se há consonância entre as concepções de língua e ensino, pois creio que é essa visão que norteia o trabalho docente. Ou seja, se para o professor a língua é um sistema de normas e o mais importante é buscar a correção, a adequação a essas normas, ele procurará um material e conduzirá as aulas de modo que satisfaça esses objetivos, porém, se o professor acredita que a língua e o conhecimento sobre ela se constroem na interação, aulas apenas com foco na forma, por exemplo, não seriam suficientes.

Para a professora A, o ensino por tarefas se define por uma ação e o objetivo de desenvolver essa ação, tendo um propósito, um interlocutor e uma ação no mundo baseada no uso real da língua. O professor B não apresenta uma definição de ensino por tarefas, mas complementa a primeira definição com um detalhe, que é o de poder trabalhar em pequenos espaços, em que possa ser possível ver o começo, o meio e o fim de um processo, colocando-se no meio desse processo de aprender e ensinar. Também afirma que é importante colocar em

consideração o lugar do aluno e um modo de fazer isso seria atentando à formulação dos enunciados das tarefas para que os alunos possam ser interlocutores reais dos ditos processos.

Para a professora E uma tarefa é um convite para produzir algo, normalmente produzir um texto, que pode tanto ser oral como escrito. Além do mais, adiciona que uma tarefa ser construída de diferentes maneiras. Por exemplo, pode ter um cunho mais lúdico, como uma brincadeira ou um jogo, ou ainda pode ter um cunho cognitivo, levando o aluno a raciocinar, colocando alguma questão a ser resolvida. Da maneira como são utilizadas na instituição, as tarefas têm como objetivo o agir no mundo, então a língua em uso, em situações reais de comunicação, é uma questão bastante importante para ela. Sobre a questão dos enunciados, coloca que a sua importância está em funcionar como um motor para a produção das tarefas, pois é produzindo que o aluno vai praticar a língua, assim, os enunciados devem conter todas as informações necessárias para os alunos poderem produzir uma tarefa completa, que tenha o papel do locutor e do interlocutor, o objetivo, o gênero, o local, o espaço temporal, entre outros. Nesse contexto, o papel do professor estaria em permitir que o aluno percorra um caminho, dando a ele os materiais necessários, como o vocabulário, para que depois possa fazer esse caminho sozinho.

Perguntei aos professores quais foram suas impressões gerais sobre o material e o tema escolhido, se eles acham que é um material aplicável ou interessante e de uma forma geral, a conclusão foi a de que houve uma inadequação entre este material e a turma específica em que ele foi aplicado.

Sobre o tema da unidade, houve certa diferença entre a interpretação do título e as expectativas dos alunos e dos professores, pois “ciência popular” os levou a pensar em saberes populares e conhecimento de antepassados, expectativa que não foi confirmada no decorrer da unidade. O professor B coloca que o desenvolvimento da unidade, inclusive, foi se tornando cada vez menos popular e mais acadêmico.

A professora A coloca que existe uma diferença entre o perfil dos alunos da tarde e da noite, sendo que à noite, segundo sua opinião, como são todos intercambistas, o material funcionaria muito melhor. Ademais, ela frisa que não se sentiu à vontade em trabalhar o último texto (texto 5 - Um país de analfabetos científicos) com essa turma da tarde especificamente, pois acredita que os alunos se encaixariam no perfil dos analfabetos científicos de que trata o texto, resultando em ser algo ofensivo para eles, adicionando que essas questões de inteligência artificial, guerra nuclear, engenharia genética, também seriam muito complexas para o grupo.

De qualquer forma, adaptou o material para o perfil dos alunos da turma, trabalhando, por exemplo, a última atividade de discussão (infográfico sobre rótulos de alimentos), pois era

algo que fazia parte do seu cotidiano, como questões de alimentação, rótulos, compras, etc. Outra atividade que funcionou bem e gerou muito engajamento entre os estudantes, segundo ela, foi o texto 1 (5 explicações sobre bizarrices do corpo humano), pois foi uma atividade tranquila que gerou grande curiosidade e interesse em pesquisar mais sobre o tema, pesquisa que foi apresentada e discutida em sala de aula. Por uma questão de tempo, diz que não foi possível trabalhar com o filme (O homem do futuro), mas que também adaptou essa tarefa, trabalhando com a sinopse, com o cartaz e com o trailer.

Para o professor B, de todos os materiais disponíveis, o que funcionou melhor foi o texto sobre aplicativos (texto 2 - 7 apps para quem curte ciência). Diz ainda que a interação em sala de aula sobre esse tema gerou grande responsividade dentro do grupo, pois os alunos se interessaram pelas informações trazidas pelos demais, conseguiram fazer um mapa mental e trocar experiências, negociando significados em língua portuguesa.

Sobre o vídeo (Quem tem medo de física - Ciência do absurdo) e a tarefa decorrente, ambos os professores aplicadores concordaram que o tema selecionado foi muito complicado, principalmente por causa do público, pois exigia um conhecimento prévio de física que a maioria dos alunos não possuía, além de que a tarefa exigia um posicionamento muito específico (colocar-se no lugar de um professor de física). Essa parte da unidade foi substituída nas aplicações seguintes.

Sobre esse assunto, a professora A coloca que a maioria dos alunos é um pouco traumatizada por causa das aulas de física da escola, que são sempre muito difíceis, o que acarreta uma grande carga emocional, exceto para estudantes de áreas como a engenharia, por exemplo. E o professor B ainda complementa que o medo dos alunos foi, além disso, ampliado, mesmo considerando o caráter cômico dos vídeos selecionados.

A professora E, sobre a desarmonia entre o tema e o grupo, pondera que fazemos um material imaginando um determinado grupo ideal e que é extremamente dispendioso e complexo fazer material específico para turmas específicas sempre, mesmo sendo esse um cenário ideal, assim que temos que usar os mesmos materiais didáticos com diferentes turmas. Destarte, para a professora entrevistada, uma solução seria a de incluir mais atividades que envolvessem um público de não-intercambistas, citando como exemplo os refugiados. Neste caso específico, ela frisa que este grupo era formado majoritariamente por esposas de executivos que tinham dificuldades diversas, perfil que não favoreceu para a testagem do material. Cita que em um novo planejamento para material didático de nível pré-intermediário para línguas neolatinas que está sendo desenvolvido, os temas seriam mais leves, de práticas mais comuns, o que foi rebatido pela professora A, que coloca que essas questões mais comuns

já estão resolvidas para as turmas da noite, pois eles têm muito mais contato com brasileiros na universidade.

Isso posto, concluímos que existem dois grupos diferentes sob o mesma denominação, o pré-intermediário para línguas neolatinas da tarde e o pré-intermediário para línguas neolatinas da noite, o que foi corroborado pela professora E, que diz que devem haver estudos sobre os interesses e dificuldades de determinados grupos na hora de desenvolver o material para eles.

Sobre essas dificuldades específicas, a professora E sentiu falta de mais tarefas de exploração da oralidade e de pronúncia na unidade, pois cita em um estudo feito por ela e mais alguns professores do Celin-UFPR, que uma das maiores dificuldades dos alunos hispanófonos é a de falar ao telefone, sugerindo uma atividade que eles tivessem que ligar para algum lugar e pedir informações.

Sobre a organização do trabalho, a professora E coloca que existe uma proposta de padronização da organização das unidades e do tempo de duração para cada uma. Dentro dessa organização, diz que a proposta é a de colocar mais tarefas reais. Por exemplo, uma tarefa em que o aluno tenha que ir na secretaria e pedir para a secretária para assinar um documento, um termo, uma solicitação, ou ainda, ir até a polícia federal e fazer um documento, pois isso são tarefas reais, pertencem ao mundo real e o aluno é ele mesmo, não precisaria assumir um papel de enunciador fora da sua realidade.

Diz que essa é uma crítica e uma discussão muito presentes, pois é o que o Celpe-Bras faz, envolvendo a questão do ponto de enunciação de que o estudante precisa, ou seja, colocá-lo em certa posição e força-lo a produzir determinado gênero, força-o também a ser determinada pessoa e resulta difícil perceber quais são os propósitos das tarefas, residindo aí a crítica. Por outro lado, coloca que dependendo do aluno, por exemplo, para uma menina da turma da noite que curse engenharia florestal, não causaria tanto estranhamento colocar-se no lugar de uma professora de física, tanto quanto para uma dona de casa da turma da tarde.

Perguntei a eles na sequência sobre o trabalho com os exercícios, frisando que há diferenças entre exercícios e tarefas.

A professora A diz que a maneira como foram apresentados os conteúdos foi um pouco difícil para os alunos, justamente por não entender muito questões de língua como conjunções ou marcadores e sugere que os tópicos fossem trabalhados de modo mais compartimentalizado. Cita ainda ter encontrado problemas de língua nos textos, por ser autênticos e da dificuldade em lidar com esses ruídos em sala de aula.

Outra sugestão colocada pela professora A é a de trabalhar a pré-leitura dos textos com questões como: onde foi publicado, que tipo de revista é, o título, formulando hipóteses sobre a expectativa dos alunos no tocante ao conteúdo do texto que seriam testadas após a sua leitura.

Questionados sobre as tarefas e as produções dos alunos, o professor B voltou a afirmar que a tarefa do texto 2 (7 apps para quem curte ciência) funcionou bem porque os alunos se envolveram no tema e se engajaram na pesquisa decorrente, pois era um tema relevante no seu cotidiano, sendo inclusive um dos temas utilizados na avaliação do nível, conforme a professora A.

A professora E considera que já houve muita evolução no tocante à produção de materiais didáticos no Celin-UFPR, em trabalhar com gêneros discursivos, na pré e pós-tarefa, nas práticas de sala de aula, mas ainda existe problemas na questão da sistematização linguística, em como explorar a língua, o que implica justamente na pós-tarefa, questionando o que é feito depois da produção dos alunos.

Essa foi justamente uma dificuldade encontrada por mim no desenvolvimento do material, pois, quando já se conhece o andamento de uma turma, é mais fácil prever as dúvidas que surgirão e como trabalhá-las, porém, em se tratando da testagem de um novo material, é um pouco mais complicado imaginar que tipo de pós-tarefa poderia ser desenvolvida, pois ela deve ser explorada a partir das dúvidas dos alunos na produção das tarefas.

Dessa forma, questionei os professores aplicadores se eles tinham conseguido desenvolver alguma pós-tarefa a partir das dúvidas dos alunos, porém ambos comentaram que as dúvidas iam sendo sanadas com explicações em sala de aula a medida que se faziam necessárias, não tendo sido desenvolvida nenhuma outra tarefa extra que desse conta dessas dificuldades.

A professora E recomenda que sejam feitas anotações sobre as dúvidas dos alunos no guia do professor, guia que auxiliaria principalmente os professores menos experientes. Também recomenda que seja avaliado se o aluno conseguiu cumprir a tarefa como um todo, anotando as dificuldade para depois desenvolver algum exercício extra, porque as tarefas se encaixam dentro da pedagogia em espiral, em que se deve voltar a pontos de dificuldades no decorrer do desenvolvimento do trabalho.

Para concluir, coloca que essa unidade está no passo da evolução dos materiais da instituição e que esse assunto, ciência, ainda não tinha sido explorado em nenhum nível, apresentando uma proposta inovadora. Apenas lamenta que a turma não favoreceu o desenvolvimento do trabalho.

3.7 SEGUNDA APLICAÇÃO

A segunda aplicação do material ocorreu em uma turma da noite do mesmo nível, pré-intermediário para falantes de línguas neolatinas, durante o mês de outubro de 2016, novamente pelo professor B. Dedico a presente seção a expor as apreciações feitas por mim na qualidade de observadora em relação ao trabalho de sala de aula. É importante frisar que as mesmas possuem caráter predominantemente holístico, considerando a interação do professor, os alunos e o material didático.

Na primeira aula, o professor, para introduzir o tema da unidade, antes ainda de entregar o material, perguntou aos alunos o que é ciência, colocando como pressuposto que todos ali eram cientistas ou estudantes. Juntos construíram uma resposta no quadro, auxiliada por ele, que tentou direcioná-la para ciência popular, como havia sido a interpretação feita na primeira aplicação. Porém, para esses alunos, depois de uma breve discussão, ciência foi definida como um conjunto de saberes, que precisa ter pesquisa e ser comprovado com metodologia e objetividade. Além disso, tem leis gerais, mas muda com o tempo. Ou seja, responderam com base em método científico, no sentido de fazer ciência ou de pesquisa científica.

Como estava previsto na sequência da unidade, também fizeram oralmente perguntas sobre curiosidades que tinham sobre ciência e sobre o corpo humano, perguntas que os próprios colegas tentaram responder, emendando em uma longa discussão, cada um contribuindo desde a sua área de conhecimento, como biologia, física, direito, ciências sociais, entre outras.

Após uma breve explicação, o professor passou apenas uma vez o vídeo correspondente à primeira atividade (5 mitos sobre o corpo humano nos quais muita gente acredita). Os alunos continuaram participando ativamente da aula, fazendo comentários acerca das informações contidas no vídeo. O professor pediu então para os alunos fazerem o exercício por escrito, que entretanto não foi corrigido.

Passaram então à leitura do texto, “5 explicações sobre bizarrices do corpo humano”. O professor pediu apenas para anotar as dúvidas relativas ao vocabulário. Sem comentar nem explicar o texto (que acabou funcionando apenas como pretexto de leitura), fizeram a primeira tarefa, também sem comandos para os alunos. Trabalhando em grupos, eles relaxaram e acabaram falando mais em Espanhol do que em Português, fato em que também não houve interferência por parte do professor.

Havia como tarefa de casa para a aula seguinte os exercícios de sistematização linguística, mas os alunos não os fizeram talvez por não ter ficado claro, já que era um tópico gramatical sem que houvesse uma explicação prévia. Assim, resolveram os exercícios durante a aula seguinte em pequenos grupos, com a orientação do professor, que não interferiu nas respostas dos alunos. Passaram à próxima tarefa – mãos à obra, cujo objetivo era fazer uma lista com uma série de curiosidades e pesquisar sobre elas.

Os alunos listaram as questões da atividade no quadro e já começaram a buscar as respostas, utilizando o celular. As questões levantadas por eles foram: Por que algumas pessoas nascem mais inteligentes que outras? Para que se usa o apêndice? Por que umas pessoas têm câncer e outras não? Por que algumas pessoas têm uma mecha branca no cabelo? Por que as orelhas e o nariz não param de crescer? Por que os olhos são do mesmo tamanho desde o nascimento? Por que as pessoas não mantêm as mesmas características de suas caras quando eles foram crianças? Qual é a causa do bocejo?

A primeira questão foi muito discutida por eles, colocando o que é inteligência a partir de diferentes teorias e sobre o caráter determinista a respeito da possibilidade de medir a inteligência. Por fim, escolheram algumas perguntas para fazer a tarefa escrita em casa.

Nas três aulas seguintes o professor ficou doente e precisei substituí-lo, pois a coordenação da área do PLE considerou que, no papel de observadora e de desenvolvedora do material, estava mais a par do andamento da turma.

Começamos com a compreensão dos vídeos com dicas de livros e fizemos oralmente a tarefa da leitura, primeiramente em pequenos grupos e depois para toda a turma. Poucos disseram que leem livros de literatura, é mais comum lerem notícias e artigos relacionado às suas áreas de estudo. Na aula seguinte, trabalhamos com o texto “Quatro cenários de 'fim do mundo' previstos por Stephen Hawking”. Nas perguntas de interação direcionei os questionamentos para que implicitamente usassem o futuro do pretérito, mas não perceberam e também não utilizaram. Os alunos acharam difícil a parte do subjuntivo e dos marcadores, mas se envolveram na aula fazendo perguntas e comentários, alternando momentos mais expositivos e mais construtivos. E na última aula em que estive com eles à frente do grupo, passei o filme “o homem do futuro”, poucos alunos vieram e deixei a tarefa da resenha para casa.

Quando retornou, o professor perguntou à turma o que tinham feito nas últimas semanas e discutiram sobre o filme. Uma aluna disse que o filme tenta ser de ficção científica, mas que na verdade faz piada com ciência, porque a mistura com sentimentos. Um fato interessante é que o professor vai usá-lo como parte de uma questão na prova.

Na sequência, perguntou aos alunos o que eles entendem pelo termo “analfabetos científicos”. As respostas foram sobre pessoas que não sabem ler e escrever ciência porque a escola não ensina a pensar. Comentaram sobre alguns tópicos do texto e falaram sobre diversos outros temas subsequentes, como conscientização ecológica, economia, pensar na conta de luz, etc.

Fizeram a leitura silenciosa e depois o professor levantou algumas questões sobre o texto, retomando a discussão sobre o que era ciência no começo da unidade e comparando com esse artigo. Para os alunos, no início a definição era mais geral e aqui era mais simples, definida. Falaram sobre questões de divulgação científica e de informações nas suas áreas. Discutiram também sobre vários problemas decorrentes, principalmente sobre como a escola não prepara para raciocinar. Também trataram sobre o que é conhecimento geral, a relação entre conhecimento e ética, difusão de informações na internet poucos confiáveis, sobre o sistema de ensino em seus países e sobre a escola básica.

Depois de uma longa discussão, fizeram as questões de compreensão e basearam muito as respostas nas conversas feitas anteriormente. Como os alunos já tinham trabalhado com infográficos do Celpe-Bras antes da prova oral, já conheciam o gênero. Assim, a elaboração do infográfico foi proposta para fazerem em casa, valendo ponto na prova.

3.8 TERCEIRA APLICAÇÃO

A terceira aplicação ocorreu entre os meses de outubro e novembro de 2016 em uma turma da tarde. Às segundas e às terças, as aulas foram dadas pela professora D. Às quintas e às sextas, as aulas foram ministradas pelo professor C. O curso foi iniciado já com a aplicação da unidade, antes mesmo de começar com a apostila pertencente ao nível. Parte dos alunos dessa turma já haviam cursado o nível básico com o professor C, assim que já estavam familiarizados com o Celin-UFPR, com a metodologia e com o material.

Não pude estar presente nos dois primeiros dias de aplicação. Na terceira aula, com o professor C, trabalharam o texto 2 - 7 apps para quem curte ciência. Fizeram uma longa atividade de conversação e depois a leitura silenciosa do texto. O professor perguntou o que era o texto, de onde tinha sido tirado e deu informações sobre a edição, explorando questões de gênero, para além do conteúdo. Depois cada um leu em voz alta um tópico.

Fizeram a discussão sobre o assunto primeiramente em pequenos grupos e depois para o grande grupo. Em geral, os alunos prestaram atenção ao conteúdo, mas não muito ao gênero e sua função e na discussão falaram mais sobre suas opiniões sem se ater aos dados ou aos argumentos da leitura. Na questão sobre objetivo do texto, falaram sobre o objetivo dos aplicativos, coisas como: ajudar as pessoas, difundir notícias, dados científicos, gerar curiosidade, ser um método para aprender. Apenas um aluno falou sobre os objetivos do texto, como um novo uso para o celular.

Realizaram o mapa mental sobre resenhas no quadro e trabalharam na sequência em duplas ou trios a atividade de vocabulário, mas em um dos grupos os alunos fizeram sozinhos sem colaborar ou compartilhar ideias com os colegas. Escreveram a resenha sobre aplicativos em sala, citando *Podcasts*, *adobe creator*, *whatsapp*, *duolingo*, entre outros. O professor corrigiu individualmente e depois os alunos leram para os colegas suas produções. Na hora de dar opinião na resenha, deram opiniões pessoais: eu acho, eu adoro, pessoalmente, é legal, fugindo do gênero. Fizeram a leitura, mas não a dinâmica de negociação necessária para a tarefa, o que, até certo ponto, acabou por tornar o exercício descontextualizado do todo.

Na aula seguinte, o professor C começou perguntando aos alunos se eles se interessam por ciências e o que fazem para conseguir informações quando precisam. Uma aluna disse que busca livros de ciência, explicando para a turma coisas sobre a teoria da relatividade e sobre buracos negros. Perguntou também aos alunos se eles têm o hábito de ler. Outra aluna disse que sim e citou que tinha lido em Português o livro ‘Pai rico pai pobre’. Um aluno disse que tem preguiça e outra disse que não gosta de ler. Outra ainda disse que gosta de ler filosofia e literatura russa. As respostas revelam perfis bem diferentes entre os alunos. Em comum, a maioria disse que costuma ler artigos acadêmicos.

Passaram para a compreensão dos vídeos. Assistiram uma vez e depois, em duplas, tentaram responder às perguntas, trocando informações e ajudando-se mutuamente a completá-las. Depois da segunda vez, perguntou aos alunos o que entenderam e construíram as respostas juntos no quadro, após debaterem sobre elas, principalmente sobre a segunda questão, a propósito de estratégias de argumentação.

O professor solicitou que os alunos pensassem no último livro lido para que falassem a respeito com os colegas. No material, a atividade é oral, mas o professor pediu pra prepararem por escrito primeiro. Alguns alunos não têm hábito de ler, então não souberam dizer, não lembraram qual foi o último livro que leram. Uma opção era a de ter aberto a possibilidade de falar sobre artigo, jornal, etc., pois a palavra ‘livro’ faz os alunos pensarem principalmente em

literatura clássica. Em todo caso, conversaram sobre o último livro lido em pequenos grupos e o professor os acompanhou.

Em seguida, passou para o próximo texto, ‘Quatro cenários de ‘fim do mundo’ previstos por Stephen Hawking’, iniciou com uma fala sobre o fim do mundo, mas não fez as perguntas previstas para discussão. Cada aluno leu um parágrafo e após isso, pediu para voltarem no texto para ver se tinham dúvidas e também para fazer as questões de compreensão. Fizeram as questões escritas do material, mas acabaram não perguntando nada, apenas um aluno expôs dúvidas de pronúncia e ao final toda a turma leu suas respostas.

Na aula seguinte, a professora D retomou os exercícios referentes ao primeiro texto trabalhado nas primeiras aulas, ‘5 explicações sobre bizarrices do corpo humano’ que tinha deixado para casa sem explicação e que conseqüentemente os estudantes não tinham feito. Trouxe um material extra sobre marcadores discursivos para esclarecer esse tópico gramatical, com explicação e exercícios. Os alunos tentaram fazer, alguns individualmente, outros conversando com os colegas. Ao começar essa fase, a professora não interferiu, nem circulou entre eles, mas como acharam difícil, explicou e eles foram acompanhando, ao menos tentando responder.

Depois de fazer o exercício, voltaram para o texto lido para procurar os marcadores trabalhados separadamente e ver como eles funcionam lá. A professora trabalhou de modo expositivo, dando a resposta pronta aos alunos que não tiveram que construir esse conhecimento. Alguns acompanharam e fizeram anotações enquanto outros perderam o interesse. Frisou que na produção de texto que era pedida, os alunos deveriam usar os marcadores trabalhados nos exercícios anteriores, o que não era necessariamente um requisito para a tarefa. Ou seja, propósito do texto foi o texto em si e não a comunicação, desse modo, a tarefa foi desfigurada como tal no objetivo que esperava atingir na produção do material.

Tinha deixado para casa a tarefa sobre curiosidades a respeito do corpo humano, mas como apenas dois alunos fizeram, adaptou a mesma atividade para fazer em sala. Pediu para criarem hipóteses sobre algumas questões de curiosidade colocadas e frisou novamente a necessidade de usar os marcadores que tinham sido estudados na produção de texto. Retomou o texto trabalhado na última aula, para corrigir os exercícios de vocabulário.

Na aula seguinte, a professora D começou com a conversa sobre o passado e o futuro, como era pedido na atividade antes do filme, mas os alunos não comentaram sobre muitas coisas. Fizeram a leitura da sinopse e depois a professora perguntou sobre hipóteses acerca do filme, mas os alunos também não se interessaram em opinar.

Assistiram ao filme ‘O homem do futuro’. A professora fez com os alunos um esquema no quadro diferenciando resenha e sinopse. A sinopse, segundo ela, seria mais curta, objetiva, descritiva e resumida. Uma resenha apresenta opinião, crítica, é mais longa, mas também tem a função de resumir uma matéria e orientar o julgamento, positivo ou negativo, do leitor sobre a mesma.

Deixou a tarefa de escrita de uma resenha para fazer em casa, mas antes mostrou o site de cinema para os alunos. Abriu uma resenha aleatoriamente, leu e analisou com eles. Perguntou se conseguiram entender o que os atores falaram no filme, uma aluna comentou sobre a pronúncia. De forma geral, disseram que conseguiram entender o contexto, apenas algumas palavras não. A professora chamou a atenção para uma frase no subjuntivo na sinopse do filme e uma aluna identificou como subjuntivo presente. Voltou no texto anterior para falar sobre esse modo. Disse que vão precisar utilizar o subjuntivo para escrever a resenha, novamente colocando como condição o uso de certas formas gramaticais e descaracterizando a função das tarefas comunicativas.

Na aula seguinte, o professor C perguntou se a turma achava que ciência é importante e todos disseram que sim. Uma aluna respondeu que não vemos, mas tudo em volta é ciência. Por exemplo, tomar café, escovar os dentes, tudo é ciência. O professor também perguntou o que significa o termo ‘analfabetos científicos’ e os estudantes responderam que é saber das coisas por experiência, pela prática.

Os alunos discutiram sobre a situação educacional dos seus países e depois leram em silêncio a primeira parte do texto, fazendo em pequenos grupos as questões de compreensão. O professor leu o texto e foi explicando por alunos, falou sobre a diferença entre letramento e alfabetização, uma dúvida que tinha surgido na turma. Foram várias as dúvidas de vocabulário e depois discutiram sobre alguns tópicos colocados no texto, como ler bulas na internet. Leram as questões de interpretação e depois o professor pediu para fazerem as questões do teste em duplas, com a intenção de que um aluno ajudasse o outro com a interpretação dos dados, porém acabaram fazendo o teste individualmente.

Na aula seguinte, o professor C trouxe computadores para que os alunos pudessem fazer a tarefa dos infográficos juntos em sala. Releu o infográfico da aula passada e explicou características do gênero e de informações presentes. Em pequenos grupos, os alunos deveriam reler o texto e selecionar as informações que compõem o texto, a atividade durou toda a aula e percebi que se envolveram satisfatoriamente.

3.8.1 Conversa com os professores sobre a terceira aplicação

Minha intenção inicial era fazer uma conversa entre os dois professores aplicadores que dividiam a turma 3, os professores C e D, mas não foi possível encontrar um dia em comum em que todos os envolvidos pudessem estar presentes. Por essa razão, a entrevista com o professor C foi feita por e-mail e as perguntas feitas foram respondidas de modo mais linear, pois não houve espaço para comentários adicionais. A entrevista com a professora D foi feita pessoalmente, gravada em áudio.

Primeiramente perguntei ao professor C o que ele entendia por ensino por tarefas, que foi contestado como atividades contextualizadas que os alunos poderiam fazer em sua vida real, fora da sala de aula e que vai trabalhar a língua alvo de uma maneira ativa. Como exemplo, coloca que o aluno vai ter que escrever um texto, fazer um vídeo, produzir uma enquete em sala de aula e para tudo isso ele vai usar a língua ativamente, tanto escrita como oralmente. Adiciona ainda que o ensino por tarefas é uma maneira de colocar a língua em uso o qual repercute positivamente no desenvolvimento das habilidades adquiridas do idioma que eles estão aprendendo.

Falando sobre as impressões gerais acerca do material, ele acredita que o tema é muito interessante pois despertou a curiosidade dos alunos. Na sua avaliação, tanto os textos foram bem escolhidos quanto os alunos gostaram deles e também acredita que as atividades foram bem elaboradas e que os alunos cumpriram os seu objetivos. Perguntei a ele se acreditava que os alunos conseguiram se envolver nas propostas das tarefas e como foi esse trabalho. Em sua opinião, os alunos negociaram a construção do sentido usando a língua alvo e fizeram com bastante empenho as tarefas. Inclusive ouviu alguns comentários dizendo que aprenderam a fazer algo que pode ser muito útil, no caso da tarefa do infográfico, para apresentações e aulas nos contextos universitário e laboral.

Sobre o trabalho com os exercícios de língua, coloca que as atividades que tinham o foco na reflexão linguística estavam bem articuladas com as tarefas que eles deveriam fazer na sequência e também com os textos trabalhados. Apenas faz uma ressalva sobre as atividades com os conectores, em que havia o propósito de buscar que os alunos encontrassem no texto outros conectores e criassem definições para o uso desses. No seu ponto de vista, foi muito difícil para eles chegarem a essa percepção linguística dos conectores e coloca como sugestão que eles deveriam encontrar no texto os conectores relacionando-os com definições

previamente colocadas no material e que esse exercício de reflexão fosse através de múltiplas escolhas. Ao final, perguntei se houve algum trabalho com pós-tarefas e a resposta foi negativa.

Iniciei minha conversa com a professora D também perguntando o que ela entendia por ensino por tarefas. Para ela, isso é entendido quando o aluno tem que cumprir algum objetivo. Exemplifica colocando que se o aluno tem um texto, ele precisa realizar alguma coisa, uma produção escrita ou algum outro tipo de produção com aquele conteúdo, resultando em uma produção efetiva. Perguntei, da mesma forma, qual era sua impressão geral sobre o tema abordado e para ela foi interessante trabalhar com um tema diferente, não só especificamente um conteúdo linguístico, mas ciência e a partir do tema da ciência extrair o conteúdo linguístico de que os alunos precisam, ou seja, que tema e conteúdo estavam contextualizados no material.

Em contraponto coloca que essa unidade deveria ser aplicada no final do curso, pois dessa forma renderia mais. Ela acredita que no ponto em que foi aplicada dentro do curso a unidade tendeu a ser um pouquinho mais lenta porque os alunos provavelmente ainda não tinham bagagem suficiente para saber o que estava acontecendo e também achou longa a duração, que foi de duas semanas para trabalhar sobre um mesmo assunto.

De qualquer forma, avaliou de modo positivo a questão da ciência, porque trazia muitas curiosidades, e assim, na sua opinião, normalmente o aluno não percebe que está aprendendo língua porque está discutindo sobre outra coisa e parece que as aulas se tornam mais fluidas.

Sobre a aplicação das tarefas, pontua que houve pouco retorno por parte dos alunos em relação a entrega de propostas de tarefas escritas, pois a cada duas ou três tarefas, apenas entregavam uma, comentando que esse tipo de atitude que resulta comum nos alunos hispanófonos. Porém, coloca que as atividades que foram entregues foram bem feitas.

Sobre o trabalho com a língua, ela acha que ficou um pouco pesado já que os alunos não tinham muita bagagem, estavam vindo do básico com um material bem diferente e com outro tema e por tal razão, demorou um tempo para eles se acostumarem.

Para finalizar, coloca que para ela foi um desafio porque está acostumada com o material pronto do Celin-UFPR e esse era um material novo, desconhecido, em todo caso, a experiência resultou interessante na sua formação como professora.

3.9 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ALUNOS

Ao final da segunda e da terceira aplicação os alunos foram convidados a responder em sala de aula a um questionário a fim de aclarar sua opinião acerca do material e das atividades propostas⁴⁵. Este pedia para avaliar cada tópico trabalhado, como texto ou vídeo, atividades e produção propostas (entre assunto, relevância, clareza e dificuldade) com pontuação de 1 a 5, sendo:

1 - muito ruim/ muito difícil

2- ruim/ difícil

3 - razoável

4- bom/ fácil

5- ótimo/ muito fácil

Os alunos responderam apenas aos tópicos aos quais tinham feito ou estavam presentes em sala. Além de dar nota, alguns também opinaram por escrito sobre esses mesmos temas. Foi solicitado aos alunos que não estavam presentes no dia que trouxessem a avaliação posteriormente, mas nenhum deles deu retorno. Ao todo, seis alunos da turma da tarde e treze da turma da noite responderam ao questionário.

Na sequência é apresentada a média das avaliações. Pode-se perceber que houve uma constância nas notas dos alunos, entre razoável e bom, no material como um todo. Tampouco houve grande disparidade entre as turmas 2 e 3, como era hipótese inicial dos professores que aplicaram a unidade na turma 1, ficando as notas da turma da noite algo mais altas que as da turma da tarde, como pode ser observado nas seguintes tabelas:

VÍDEO 1

	Assunto			Relevância			Clareza			Dificuldade		
	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média
Áudios	4,08	3,33	3,71	3,92	3,00	3,46	3,58	3,67	3,63	3,33	4,00	3,67
At. de compreensão	4,00	3,67	3,83	3,42	3,67	3,54	3,67	3,67	3,67	3,62	4,00	3,81
Produção de texto	4,00	3,33	3,67	3,69	3,00	3,35	3,58	3,33	3,46	3,58	3,00	3,29

⁴⁵ Ao final da primeira aplicação também foi pedida a resposta ao questionário, mas em um momento posterior e apenas um aluno o fez, assim que apenas foram consideradas as duas últimas aplicações.

TEXTO 1

	Assunto			Relevância			Clareza			Dificuldade		
	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média
Texto	4,09	4,25	4,17	4,00	3,75	3,88	4,09	4,25	4,17	3,73	3,75	3,74
At. de compreensão	3,73	4,00	3,86	3,82	3,75	3,78	4,09	4,00	4,05	3,82	3,50	3,66
At. de vocabulário	3,91	3,50	3,70	3,82	3,75	3,78	4,00	4,25	4,13	3,60	3,75	3,68
At. de gramática	3,80	3,50	3,65	3,70	3,75	3,73	3,50	3,25	3,38	3,11	3,00	3,06
Prod. de texto	3,78	3,50	3,64	3,78	3,75	3,76	3,60	4,00	3,80	3,44	3,50	3,47

TEXTO 2

	Assunto			Relevância			Clareza			Dificuldade		
	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média
Texto	4,38	4,00	4,19	4,38	4,00	4,19	3,78	4,00	3,89	3,38	3,50	3,44
At. de compreensão	3,71	3,50	3,61	4,11	3,50	3,81	3,86	4,00	3,93	3,29	3,50	3,39
At. de vocabulário	4,14	3,75	3,95	4,11	3,75	3,93	3,71	4,00	3,86	3,71	3,75	3,73
At. de gramática	3,43	3,75	3,59	4,00	3,50	3,75	3,88	3,75	3,81	3,29	3,75	3,52
Prod. de texto	3,43	3,33	3,38	3,78	3,67	3,72	3,57	4,00	3,79	3,14	4,00	3,57

VÍDEOS 2 E 3

	Assunto			Relevância			Clareza			Dificuldade		
	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média
Áudios	3,82	4,00	3,91	3,67	3,75	3,71	3,08	3,00	3,04	3,00	3,00	3,00
At. de compreensão	3,83	3,75	3,79	3,50	4,00	3,75	3,45	4,00	3,73	3,25	3,25	3,25
Prod. de texto	3,45	3,25	3,35	3,27	3,50	3,39	3,18	4,00	3,59	3,58	4,00	3,79

TEXTO 3

	Assunto			Relevância			Clareza			Dificuldade		
	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média
Texto	4,22	3,80	4,01	4,18	3,60	3,89	4,00	3,60	3,80	3,78	3,40	3,59

At. de compreensão	4,11	3,40	3,76	4,09	3,80	3,95	4,00	4,00	4,00	3,78	3,80	3,79
At. de vocabulário	4,00	3,60	3,80	4,30	3,60	3,95	4,00	3,60	3,80	3,89	3,60	3,74
At. de gramática	4,00	3,80	3,90	4,22	3,80	4,01	3,50	3,00	3,25	2,89	3,00	2,94
Prod. de texto	3,86	4,00	3,93	3,75	4,00	3,88	3,57	3,50	3,54	3,43	3,50	3,46

VÍDEO 4

	Assunto			Relevância			Clareza			Dificuldade		
	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média
Vídeo	3,88	3,75	3,81	4,00	3,25	3,63	4,13	3,25	3,69	4,00	3,50	3,75
At. de leitura	4,00	3,33	3,67	4,13	3,67	3,90	4,00	4,00	4,00	3,86	3,67	3,76
Prod. de texto	4,00	3,75	3,88	3,88	4,00	3,94	4,22	3,50	3,86	3,63	3,50	3,56

TEXTO 4

	Assunto			Relevância			Clareza			Dificuldade		
	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média	Noite	Tarde	Média
Texto	3,63	3,50	3,56	4,00	3,50	3,75	3,75	3,67	3,71	3,13	3,67	3,40
At. de compreensão	3,75	3,33	3,54	3,78	3,50	3,64	4,00	3,67	3,83	3,50	3,50	3,50
At. de vocabulário	3,88	3,60	3,74	3,67	3,40	3,53	3,75	3,20	3,48	3,25	3,40	3,33
At. de gramática	3,57	3,80	3,69	3,88	3,40	3,64	3,71	3,40	3,56	3,29	3,40	3,34
Prod. de texto	3,86	3,83	3,85	3,86	3,67	3,76	4,00	3,67	3,83	3,71	3,33	3,52

3.9.1 Comentários dos alunos

Deixei livre a opção de os alunos comentarem por extenso as atividades que fizeram, assim, apenas alguns preencheram essa parte do questionário e algumas atividades foram mais comentadas que outras. Porém, de maneira geral, os comentários feitos valem como um bom panorama a respeito de sua recepção sobre o material. Por mais que tivessem sido convidados

a comentar o material de uma forma geral, os alunos trataram mais sobre o tema e o assunto dos textos e menos sobre as atividades e tarefas em si. Comparando as respostas da turma da tarde e da turma da noite, constatei que tampouco houve grandes divergências entre elas. Utilizei as letras T e N para identificar a qual turma pertencem os comentários e os números para individualizar cada aluno.

Sobre a atividade inicial com o primeiro vídeo, os comentários citaram seu caráter interessante, que era justamente a intenção, promover a curiosidade dos alunos sobre o tema:

N.6. É muito interessante o vídeo, tem muita coisa que a gente acreditava e não é certo.

N.7. Gostei!

N.8. Achei esta atividade bem interessante. Poderiam-se fazer mais perguntas em relação a esse tema.

N.9. O texto era fácil e as atividades eram acordes. Foi interessante.

N.10. Na verdade eu achei muito interessante o vídeo, devido a que faz menção dos mitos gerais do corpo humano.

O mesmo ocorreu com o primeiro texto:

T.2. Gostei muito do texto, eu aprendi de coisas que não sabia. Muito interessante o texto.

N.6. Isso foi ótimo, achei muito bom.

N.7. Gostei do texto, e que fora colocado no princípio, como uma introdução para o tema de ciência. Achei engrasado!

N.8. Esta atividade está bem abordada e abrange um amplo vocabulário.

N.9. O texto foi acessível, abriu para debate e discussão entre os colegas, foi um texto legal, eu gostei muito.

A respeito da atividade sobre aplicativos, alguns comentários revelaram a ligação que os alunos fizeram entre a atividade de sala de aula e seu uso ou presença no cotidiano, algo que ajuda a dar significado ao que estão aprendendo.

T.2. Também gostei muito, conheci uma app muito legal que meu pode server por meus estudos.

N.1. Eu achei que o texto é bem legal porque o texto pode ajudar alguém tem uma ideia sobre algumas app.

N.8. É um tema bem atual e com muito que dizer ao respecto. Ajudaria que as pessoas mostrem a app sobre a qual fizeram a resenha e respondam perguntas do público.

Comentando sobre os vídeos dos *youtubers* com indicação de livros, os estudantes frisaram justamente a dificuldade em compreender a língua falada ‘real’, por causa de questões como o ritmo, o sotaque e a organização das ideias.

T.2. Costo um pouquinho entender o áudios mas cosegui entender de que falavam.

N.1. O vídeo é bem difísil porque não conseguí entender o que ele tava falando porque ele fala muito rapido.

N.2. Eu acredito que uma das questões para olhar e falar em português é escutando diferentes sotaques. O cara de esse filme acho que têm sotaque do Rio.

N.4. O video 3 fica muito ruim, já que não existe uma sequencia organizada das ideias

N.6. O segundo vídeo foi muito difícil de ouvir.

N.7. Adorei os vídeos dos youtubers porque foram temais mais atuais, ademais que gostei e fiquei curiosa de um par de livros.

N.9. O segundo vídeo foi mais difícil.

Já sobre o texto 3 – “Quatro cenários de ‘fim do mundo’ previstos por Stephen Hawking”, os estudantes também enfatizaram o caráter interessante do tema e apenas um questionou a maneira como a língua foi trabalhada nessa parte.

T.2. Habia escutado muito falar sobre isse tema, mas goste de conhecer mais coisas sobre isso.

T. 4. Os exemplos para explicar a gramática poderiam ser mais claros e específicos.

N.1. Eu achei que o texto é bem interessante porque tem algumas coisas do texto que parecer verdadeiro do fim do mundo.

N.5. Eu gostei mais porque aprendi vocabulário.

N.6. Foi um tema bem atual e interessante.

N.7. Para mim foi o melhor dos textos, mais textos assim por gentileza.

N.9. Não fizemos atividade de gramática, mas o conteúdo do texto foi bem legal.

A partir da fala dos alunos, o filme dividiu mais a opinião das turmas, pois uma parte acredita que essa é uma boa ferramenta para auxiliar na compreensão da língua falada enquanto outra parte acredita que não é ‘aula’ no sentido tradicional, cabe dizer que muitos alunos da noite, sabendo que teria filme naquela aula, aproveitaram para faltar. Também apareceram algumas questões de estilo pessoal.

T.2. Cada vez entendo mais o que falam, logre entender quase todo. Muito bom o filme.

T.3. Prefiro ver o filme em casa. Muito tempo de aulas foi perdido assistindo o filme.

N.3. Gostei do vídeo.

N.4. Nesse video o que mais gostei foram as atividades com filmes, é um jeito bastante útil para escutar e entender a língua.

N.5. Achei bom.

N.7. Não gostei do filme. A gente trabalhou com o filme central do brasil e depois mudar para um filme que eu achei ruim.

N.9. O filme era monótono mais tinha momentos cômicos, as atividades eram mais interessantes.

A propósito do último texto ‘Um país de analfabetos científicos’, as falas foram bastante diversificadas. Realmente foi um texto mais denso tanto em questões de língua como de tema, o que foi sentido pelos alunos. Alguns também comentaram sobre a tarefa final, do infográfico. Para uma atividade em grupo fazer sentido é necessário que haja negociação de informações e engajamento entre os participantes, o que pode ser um pouco difícil se os grupos forem muito grandes.

T.1. Para mim é um pouco muito difícil os textos mais é bom para uma pessoa como possa entender mais e poner em prática.

T.2. Eu não conhecia o programa de internet para fazer um infográfico, goste muito de fazer uno, muito bom.

T.3. O infográfico toma muito tempo, e só a pessoa que usa o computador trabalha, o resto só olha.

N.3. Achei interessante a classificação.

N.4. O conhecimento geral para uma população não fica claro porque cada pessoa tem diferentes tipos de conhecimento.

N.6. O texto foi muito difícil para ler, a mistura entre os textos e os quadros não ajudou na compreensão.

N.9. Foi a pesquisa bacana mas acho que essa realidade não é só no Brasil; as atividades foram legais para refletir o assunto sobre o conhecimento científico.

Em síntese, as considerações e comentários levantados pelos alunos demonstram uma diversidade de opiniões e pontos de vista sobre o material proposto. Fato bastante compreensível considerando a diversidade na visão de ensino de língua e de formas de aprender que existe em qualquer turma. O material elaborado resultava exigente para os alunos da turma de pré-intermediário neolatinas, tanto pelo conteúdo quanto pela extensão; entretanto, essa mesma característica foi a que despertou o interesse dos estudantes centrando a atenção nos debates propostos e fazendo com que trabalhassem com língua de maneira implícita e explícita. Ademais, as respostas dos questionários dialogam com as entrevistas dos professores ao levantar as vantagens e dificuldade do material. No seu conjunto, pode-se observar uma apreciação positiva, mas as críticas que também recebeu serviriam para futuros ajustes caso a unidade fosse integrada no material desse nível. Por fim, a experiência descrita neste trabalho serve para orientar a elaboração de outras unidades no nível descrito dentro das turmas de neolatinas ou no ensino de PLE para hispanófonos

3.10 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Acompanhar as aplicações do material, comparando-as com as falas e com as atitudes dos professores, assim como com as falas e com as atitudes dos alunos resultou muito enriquecedor para a análise desta pesquisa. Primeiramente, porque é interessante confrontar o que o professor diz e o que ele faz em sala de aula, contrapondo também teoria e prática, ponto controverso/crítico na questão das metodologias, que muitas vezes podem acabar por não ser tão facilmente aplicáveis, seja pela distância dos teóricos da sala de aula ou do professor da teoria e reflexão subjacente à sua prática docente.

No contexto aqui apresentado, a partir das conversas com os professores, pode-se constatar que eles apresentaram durante as entrevistas o conceito básico do ensino por tarefas no sentido de que usar tarefas em sala de aula significa fazer algo, alcançar um resultado na língua estrangeira.

Para o professor tido atualmente como mediador do conhecimento, já não basta apenas aplicar um material didático pronto, é necessário agir sobre ele, a fim de sanar as necessidades e possíveis dificuldades de cada grupo de alunos. Nesse ponto, pode-se notar que os professores aplicadores, em certa medida, fizeram algumas adaptações conforme foram necessárias nas tarefas programadas, como apenas trabalhar com a escrita de uma resenha a partir do trailer ao invés do filme completo. Em alguns momentos, as propostas das tarefas resultaram descaracterizadas quanto ao princípio comunicativo, quando algumas leituras funcionaram apenas como pretexto, ou quando se colocou como requisito para a escrita o uso do subjuntivo. Em contrapartida, houve momentos muito produtivos, gerando envolvimento e responsividade por parte dos alunos, por exemplo, na produção do infográfico.

É importante perceber o contrato implícito que existe em sala de aula entre docente e discentes. Esse contrato possibilita a boa intenção por parte dos alunos em realizar as tarefas e dá ao professor, mesmo em um ambiente mais aberto e colaborativo a posição de figura de autoridade.

Pelas respostas obtidas através dos questionários, não houve grande disparidade entre a avaliação geral da turma 2, composta apenas por estudantes pós-graduados; e a turma 3, de perfil mais geral, como foi conjecturado que ocorreria pelos professores aplicadores após a primeira aplicação. Todas as notas oscilaram entre razoável e bom/fácil, indo de encontro à sua posição inicial de que o tema não seria de interesse para todos os alunos devido ao perfil distinto entre as turmas da tarde e as turmas da noite. Pelo contrário, ambas as turmas citaram o caráter interessante do tema e dos textos que foram abordados em sala de aula.

Esse fato leva a pensar que acreditar que apenas o aluno mais escolarizado é capaz de falar sobre ciência vai ao encontro do tema do último texto da unidade aqui desenvolvida, que mostra que a capacidade de ler e compreender ciência é uma necessidade até para as coisas mais banais do cotidiano, como ler um manual para instalar uma televisão ou saber quantas pílulas tomar ao ler uma bula de remédio, por exemplo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há um livro de grande influência no mundo dos negócios chamado *Getting Things Done* (A arte de fazer acontecer, em Português), de David Allen (2005). Nele, o autor apresenta um método (comumente chamado de GTD) capaz de aumentar a produtividade não apenas no trabalho, mas também nos estudos e em outros projetos pessoais, através da resolução de tarefas, que pode ser resumido no seguinte esquema:

DIAGRAMA DO FLUXO DE TRABALHO - PROCESSAMENTO

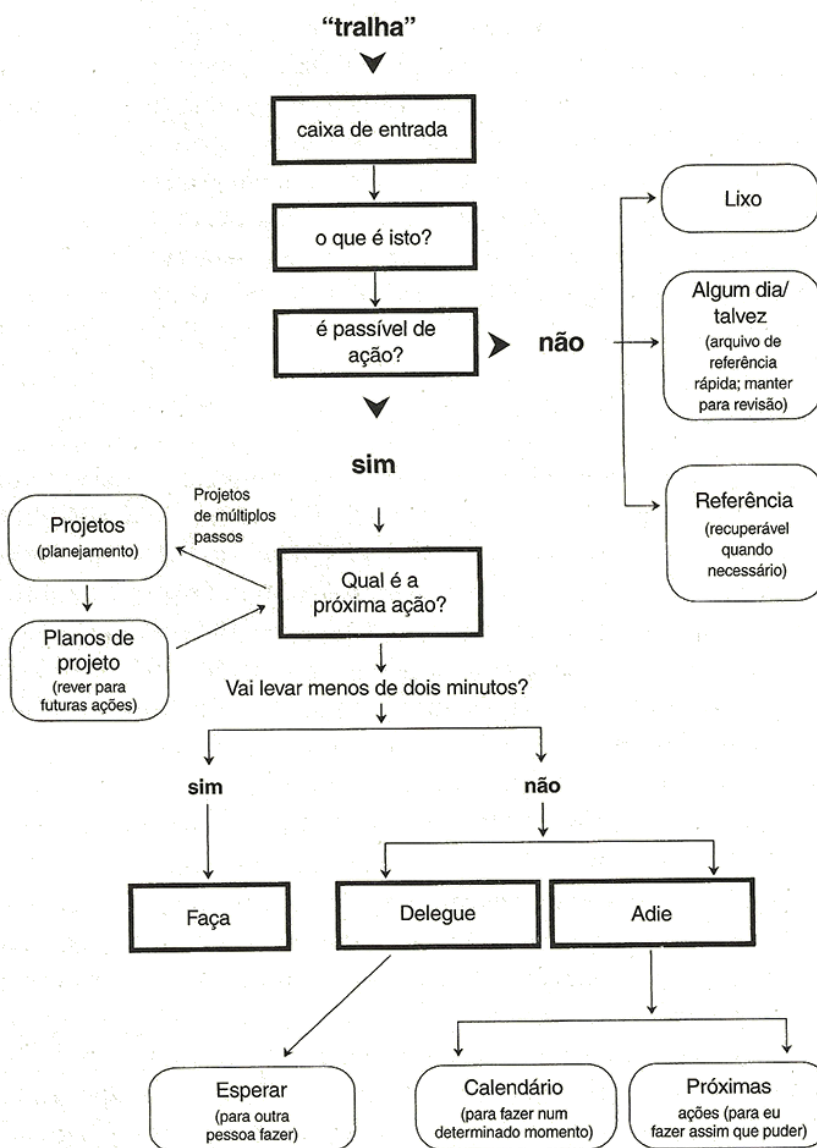


Figura 6 – diagrama do fluxo de trabalho – GTD. Fonte: Allen, 2005

O que o autor faz é ensinar às pessoas o que fazer, como e quando processar as informações recebidas diariamente, que são transformadas em tarefas (coisas para fazer), ou ainda em projetos, quando há muitos passos para concluir uma tarefa.

Guardada a devida licença poética, acredito que há pontos em comum entre esse método de produtividade e o ensino por tarefas de línguas. Em ambos há um objetivo a cumprir e procura-se organizar meios de fazê-lo.

O GTD propõe que seus usuários tenham “mente clara como água” ao visualizar o processo, esvaziar a mente e ter controle sobre o que fazem. Da mesma forma, o ensino por tarefas oferece grande autonomia para professores e alunos, para que possam controlar seus processos de aprendizagem, direcionando-os para onde seja necessário. O método ainda auxilia a encontrar propósito nas tarefas do cotidiano a partir da demarcação de metas a curto, médio e longo prazo, o que também pode ser feito no contexto de ensino.

Portanto, inspirado no método apresentado, elaborei um diagrama resumindo o ensino por tarefas:



Figura 7 - Diagrama do ensino por tarefas.

Unindo os pontos

Tendo a importância e a validade do ensino por tarefas como foco, meu objetivo nessa dissertação foi o de refletir sobre a sua aplicabilidade e eficácia para o ensino de PFE.

Para chegar a tal objetivo, esta dissertação versou sobre três temas principais. Assim, retomo as questões levantadas na introdução como eixos norteadores.

1. Quais são as particularidades do ensino e aprendizagem do Português para hispanófonos?
2. O que é o ensino baseado em tarefas e qual é sua contribuição para a área em questão?
3. Que efeitos e resultados o ensino baseado em tarefas teria sobre a aprendizagem de Português para falantes de Espanhol?

Para responder a essas questões, primeiramente, foram tecidas diversas considerações sobre as especificidades do ensino de PFE. Em segundo lugar, foi exposta a influência do exame Celpe-Bras como construto teórico acerca da visão de língua como discurso e do uso das tarefas como forma de agir no mundo por meio da língua. Por fim, foi feita uma explanação sobre o ensino por tarefas e as diferentes definições feitas por vários especialistas.

A partir da reflexão proporcionada por esses três eixos, o objetivo foi o de produzir e aplicar uma unidade didática de Português destinada a alunos falantes de Espanhol. Dessa forma, gostaria de retomar aqui algumas questões tratadas durante o percurso desta pesquisa.

São vários os pontos de interesse em uma interface de línguas tão próximas, mas o domínio de uma das línguas por aprendentes da outra nem sempre pode ocorrer de maneira tão satisfatória como o esperado. É claro que o sucesso na aprendizagem de uma língua, qualquer que seja, não reside apenas no método ou no material didático utilizado, pois entram em jogo fatores emocionais, ambientais, de letramento, entre outros. Porém, a importância do material está em ser o elemento central da dinâmica da sala de aula, direcionador do trabalho docente. Em muitas realidades essa é inclusive a única ferramenta à disposição do professor.

Sobre as dificuldades de aprendizagem entre Português e Espanhol, o que muitas vezes se propôs foi focalizar apenas na questão do código, destacando os pontos contrastivos sem considerar o entorno, o texto tanto oral como escrito, por onde a língua é constituída e é constituído por ela. Ao colocar a importância apenas na gramática, deixa-se de lado o discurso, que é por onde a língua se constrói e se faz viva.

Por outro lado, a minha proposta está em utilizar as tarefas como elemento central do trabalho, concatenadas com o trabalho com os gêneros discursivos. Inicialmente pretendia analisar o lugar da sistematização linguística dentro das tarefas, porém meu estudo se encaminhou para o trabalho com os gêneros e com o processo de produção escrita.

Além do mais, o ensino por tarefas aproxima os estudantes do uso real da língua, dando mais significado ao que estão aprendendo por verem aí alguma aplicação prática, alguma ligação com o mundo que os cerca, sem que para isso seja necessário utilizar apenas tarefas reais, pois a questão reside em fazer algo com a língua que estão aprendendo. Dentre a extensa classificação da tipologia de tarefas, existe uma distinção entre tarefas pedagógicas e tarefas reais. As tarefas reais são aquelas que envolvem a língua para agir efetivamente no mundo, como falar com a secretária da escola para pedir uma informação. As tarefas pedagógicas são aquelas aplicadas em sala de aula, podendo ser mais ou menos aproximadas à realidade dos estudantes. A meu ver, se no desenvolvimento de um curso e de um material didático, forem consideradas as particularidades do contexto, as tarefas pedagógicas podem ter tanto ou mais significado do que as tarefas reais, no sentido de funcionarem como um momento de preparação e de reflexão.

Apresentei ainda o pensamento de diferentes teóricos sobre o ensino por tarefas. Guardadas as devidas diferenças entre as definições e embasamentos, todas elas giram sobre um mesmo propósito básico, que é o de ensinar a língua estrangeira a partir de coisas que o aluno pode efetivamente fazer com essa língua, como objetivos a cumprir.

Essa reflexão teórica é de extrema importância quando se trabalha com materiais produzidos localmente. Quando iniciei meu trabalho em PFE não havia material nem atualizado nem organizado à disposição. Muitas vezes eu e outra professora com quem dividia as turmas trabalhamos a toque de caixa, ou seja, passamos algumas noites de domingo preparando o material para as aulas da segunda. De aí partiu a iniciativa de reformular o programa e produzir uma nova apostila, a do nível básico de PLE para falantes de línguas neolatinas, como foi mencionado anteriormente. Hoje, quando um novo professor assume a turma, já tem o trabalho muito mais facilitado, podendo ainda produzir e melhorar o material que já está disponível.

O cenário de então era necessário, mas não exatamente ideal e foi naquele contexto que surgiu a proposta desta dissertação. Isto é, primeiramente problematizar o ensino de PFE e aprofundar nas questões teóricas sobre o ensino por tarefas antes do desenvolvimento de uma nova apostila. Acredito que esses dois objetivos tenham sido concluídos satisfatoriamente. A partir de agora, é possível planejar e construir um novo material didático, para o nível pré-intermediário para falantes de línguas neolatinas, de modo muito mais eficiente e coeso.

O objetivo de construir um novo material também tem outro propósito. Há algumas pesquisas disponíveis, sendo essa uma prática relativamente comum, cuja proposta é a de fazer análise de materiais prontos. Esse tipo de iniciativa é muito válida no tocante a construir um pensamento crítico acerca dos livros ou apostilas disponibilizados para uso do professor. Entretanto, acredito que seja muito mais fácil criticar do que construir. Assim sendo, minha contribuição para a área, não apenas de ensino de PLE, mas também de ensino de línguas estrangeiras, é a de propor a construção e não a crítica de materiais pré-existentes.

Sobre as limitações da pesquisa, há algumas a tratar. Primeiramente, por uma questão de tempo, apenas foi possível aplicar a unidade temática em três turmas, tendo sido possível acompanhar somente duas delas e por conta disso, algumas dificuldades foram encontradas. Assim, uma mesma unidade deveria ser testada em diferentes turmas a fim de ser aprimorada, tendo seus pontos críticos e falhas sanadas. Ademais, a partir da aplicação e da testagem, as pós-tarefas poderiam ter sido previstas e desenvolvidas, de modo a fazer parte de um guia para o professor.

O segundo ponto crítico é que a discussão rondou apenas o universo PFE, mas para realmente verificar a eficiência da proposta, uma gama mais diversificada de tarefas e de públicos poderia ter sido utilizada. Outro ponto a ser abordado em pesquisas futuras é a testagem das mesmas tarefas para falantes de diferentes línguas maternas, com o objetivo de investigar a recepção e o desempenho nessas tarefas pelos diferentes perfis de falantes, a fim de investigar se uma mesma tarefa é igualmente eficaz para distintas línguas. Nesse mesmo âmbito, a testagem com outros falantes de línguas neolatinas (como os francófonos) resultaria enriquecedor a esses estudantes.

Finalmente, como ponto positivo, acredito que o tempo de reflexão proporcionado pela proposta de tarefas escritas permite aos alunos hispanófonos o espaço e o momento necessários para a reflexão linguística e para a sensibilização perante as diferenças entre a língua materna e a língua alvo, fornecendo assim meios de aumentar a eficácia no ensino de PLE para esse grupo de alunos. Como no caso aqui tratado, o contexto de ensino é de Português em imersão, a comunicação oral ocorre mais facilmente com brasileiros e o ritmo de aprendizagem é realmente mais acelerado. Acredito que para este público-alvo seja o processo de leitura e de escrita o que fornecerá o insumo necessário para um maior grau de proficiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO Maria Helena Vieira. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente.** Revista EntreLínguas, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8051>

ALLEN, David. **A arte de fazer acontecer.** Rio de Janeiro: Ed. Sextante. 1º Ed. 2015.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?** In: _____ (Org.), Português para estrangeiros interface com o Espanhol. Campinas, SP: Pontes, 2º Edição, 2001. p. 13 -21.

_____. **Questões de interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima).** In: SIMÕES, A. R. M., CARVALHO, A. M. & WIEDEMANN, L. (Org.) Português para falantes de Espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2004.

_____. **O Ensino de Português como Língua Não-Materna: Concepções e Contextos de Ensino.** S/D. Disponível em:

http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas_interna.php?id_coluna=4.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes, BARBIRATO, Rita de Cássia. **Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira.** In Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000. Disponível em: <http://pgla.unb.br/wp-content/uploads/2014/07/Artigo-Ambientes-Rita-e-Almeida-Filho.pdf>

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar.** 9º edição. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 4º Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 14º Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

BARBIRATO, Rita de Cássia. **A tarefa como ambiente para aprender LE.** Dissertação de mestrado, 1999. Campinas, UNICAMP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188984>

BIZON, Ana Cecília Cossi. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português língua estrangeira: um estudo comparativo.** Dissertação de mestrado, 1994. Campinas, Universidade Estadual de Campinas. 349 p. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269404>

_____. **Leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira.** In: Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 109 - 140.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador**. Brasília: MEC, 2010.

BRESSAN, Claudia Giovana. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras**. Dissertação de mestrado, 2002. UFRGS. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12508>

BOSCH, Vivian. **Língua e cultura no ensino de PLE: visões de professores do CELIN-UFPR a partir do uso de material didático**. Dissertação de mestrado, 2015. UFPR. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41971>

CANALE, Michael; SWAIN, Merrill. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics**. Applied linguistics, vol. 1, n. 1, 1980. p.1- 47. Disponível em: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>

CARVALHO, Ana Maria. **Português para falantes de espanhol: perspectivas de um campo de pesquisa**. Hispania Vol. 85 N. 3. Special portuguese issue. Setembro de 2002. p. 597- 608. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/4141149>

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. **Ações de difusão internacional da língua portuguesa**. Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>

CANDLIN, Christopher. **Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas**. Comunicación, lenguaje, y educación, 7-8, 1990, págs. 33-53. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/candlin01.htm

CAVALCANTI, Marilda C., DA MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em linguística aplicada, v. 17, n. 1, 1991. P. 133-144.

CELADA, María Teresa. **O espanhol para o brasileiro Uma língua singularmente estrangeira**. 2002. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: http://dml.fflch.usp.br/sites/dml.fflch.usp.br/files/Tese_MaiteCelada.pdf

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso: modos de organização**. 2º Edição. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CHEREM, Lúcio Peixoto; NERI, Rosa Maria. **A prática de leitura em questão. Análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no vestibular unicamp 1992**. Letras, n. 4, p. 97-119, 1992. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/index.php/letras/article/view/11441>

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Pesquisa analítica de bibliografia da área de português língua estrangeira (ple)**. IN: ALMEIDA FILHO, J. P. C.; CUNHA, M. J. C. Projetos iniciais

em português para falantes de outras línguas. Brasília: Editora UNB, Campinas, SP. Editora Pontes, 2007.

DORIGON, Thomás. **O celpe-bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações**. Dissertação de mestrado, UFRGS, 2016. 128 p.

Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148497/001002390.pdf?sequence=1>

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. **A fossilização de erros: o estado da questão**. Revista Signum: Estudos da Linguagem, v. 3, n. 1. 2000. P. 47 – 61. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/4473/4580>

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford University Press, 2003.

_____. **Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings**.

International Journal of Applied Linguistics, Vol. 19, No. 3, 2009. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x/full>

ESTAIRE, Sheila. **Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo**. Zanón, J. (coord.) La enseñanza del español mediante tareas. Madrid: Edinumen, 1999

_____. **Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas**.

Marcoele Revista de Didáctica ELE Issn 1885-2211 – Núm. 12, 2011. Disponível Em: <http://www.marcoele.com/descargas/12/estaire-tareas.pdf>.

_____. **El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula**.

Madrid: Edinumen, 2009. 158 p.

FANJUL, Adrián Pablo. **Português Brasileiro, Espanhol de... Onde? Analogias incertas**. Revista Letras & Letras, Uberlândia 20 (1) 165-183, Jan./Jun. 2004. P. 165 - 183. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/25172/13990>.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom)**. Educar em Revista, Curitiba, n. 15, p. 1-9, 1999. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40601999000100015&script=sci_arttext

FARACO, Carlos Alberto. **História sociopolítica da língua portuguesa**. 1º ed. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

FERREIRA, Itacira Araújo. **O processo de ensino/aprendizagem de português língua estrangeira no contexto do mercosul** (Uma Análise de Abordagem e Metodologia). Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1996. 211 p.

_____. **A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. Org. Português Para Estrangeiros Interface com o Espanhol. 2º Edição. Campinas, SP: Pontes, 2001. P. 39 – 48.

FUZA, Ângela, OHUSCHI, Márcia e MENEGASSI, Renilson. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna.** *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/36>

GARDNER, Howard. **O nascimento e a difusão de um meme.** In: GARDNER, Howard et al. *Múltiplas inteligências ao redor do mundo*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.

GOMES DE MATOS, Francisco. **Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE.** In: *O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais*, p. 11-17, 1989.

GRANNIER, Daniele Marcelle. **Uma proposta heterodoxa para o ensino de Português a falantes de Espanhol.** III Congresso da SIPLÉ, na Universidade de Brasília, 2000. Disponível em http://lamep.aokatu.com.br/pdf/proposta_heterodoxa.pdf.

JANOWSKA, Iwona. **Tarefa - um conceito-chave da perspectiva acional. Task – a key concept in the action-oriented approach.** *Revista x*, 2015. P. 59 – 77. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/40330/24662>

KUMARAVADIVELU, B. **La situación posmétodo: estrategias emergentes y confluientes para la enseñanza de segundas lenguas y de lenguas extranjeras.** Tradução de Marcos Cánovas a Kumaravadivelu, B. (1994), *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. TESOL QUARTERLY*, Vol.28. N.º 1. Primavera de 1994, páginas 27-48.

Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/kumaravadivelu01.htm

_____. **Toward a Postmethod Pedagogy.** *TESOL QUARTERLY* Vol. 35, No. 4, 2001. P. 537 – 560. Disponível em:

<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>

LARSEN-FREEMAN, Diane; LONG, Michael, H. **Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas.** Versión española, Madrid: Editorial Gredos, 1994.

LARSEN-FREEMAN, Diane; ANDERSON, Marti. **Techniques and Principles in Language Teaching.** 3º edição. Oxford university press, 2013.

LEFFA, Vilson José. **Metodologia do ensino de línguas.** In BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em:

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf

_____. **Malhação na sala de aula: o uso do exercício no ensino de línguas.**

Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 8, n. 1, 2008. P. 139 – 158. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/07.pdf>

LOMBELLO, Leonor, EL-DASH, Linda, BALEEIRO, Marisa. **Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol**. Revista trabalhos em linguística aplicada. UNICAMP. Vol. 1, 1983. Disponível em:

<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/issue/view/158>

LUCE, Maurício Seibel; FINGER, Ingrid. **O ensino de línguas por tarefas: um exemplo prático de seqüência didática e o papel da saliência de elementos de gênero e de aspectos gramaticais nas etapas de pré e pós-tarefa**. Revista Língua e Literatura, v. 10, n. 15, Dez 2008. p. 19 – 41. Disponível em:

<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistalinguaeliteratura/article/view/84>

LUCE, Maurício Seibel. **O ensino de Língua Estrangeira por Tarefas: um projeto com críticas de filmes**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. 185 p. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21488>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Aspectos da oralidade descuidados mas relevantes para o ensino de Português como segunda língua**. In: GARTNER, Eberhard et al. (eds). Contribuições para a didática do Português língua estrangeira. Frankfurt/m, 2003. P. 15 – 40.

MARTINS, Bruna Faria; MOHR, Denise; OLMO, Francisco Javier Calvo del; SANTOS, Jovania Maria Perin; DONADEL, Vanessa. **Alunos falantes de línguas neolatinas do curso de PLE no Celin-UFPR: perfil, necessidades e interesses**. In: Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. RUANO, Bruna Pupatto, SANTOS, Jovania Maria Perin e SALTINI, Lygia Maria Leite (Orgs.) Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

MENEZES, Ester Roos. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR**. Curitiba, 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – UFPR. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/41340>

MENEZES, Ester Roos; SANTOS, Jovania Maria Perin. **Contexto de Aprendizagem de Português L2: Comunidades de Prática em Ambientes Multilínguas/Multiculturais**. Revista x, Curitiba, volume 2, 2012. p. 133 - 167. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/29305/20378>.

MOHR, Denise. **Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos**. Dissertação de mestrado, 2007, UFPR. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/25763>

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil**. Letras, n. 4, p. 7-13, 1992.

MORITA, Marisa Kimie. **(Re)pensando sobre o material didático de PLE**. IN: SILVEIRA, R. C.P. (ORG). Português Língua Estrangeira. São Paulo: Cortez, 1998. p. 59- 72

MORRA, Ana María. Evaluación y certificación en ELE: Certificado de Español, Lengua y Uso. Revista Digilenguas N. ° 12 – Junio de 2012. Departamento Editorial - Facultad de Lenguas Universidad Nacional De Córdoba. P. 68 – 79. Disponível em: <http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/sites/publicaciones.fl.unc.edu.ar/files/DigilenguasN12.pdf#page=130>

NÉDIO, Marina Cláudia Vaz. **O ensino de português língua estrangeira através de tarefas: da teoria à prática.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2015. 152 p. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/82404>

NUNAN, David. **Task-Based Language Teaching.** Cambridge University Press 2004.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI.** Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(52.2): 409-433, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645379>

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. **Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo.** Tese de Doutorado em Letras. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://library.umac.mo/ebooks/b25368977.pdf>

PALMERINI, Monica; FAONE, Serena. **No caminho em direção à intercompreensão. Uma reflexão epistemológica.** REDINTER-Intercompreensão, 1, Chamusca, Edição Cosmos/REDINTER, 2010, pp.187-222. Tradução de ROCHA DA CUNHA, Karine Marielly. Revista X, vol.2, 2014.

PERIS, Ernesto Martín. **Libros de textos y tareas.** In: ZANÓN, Javier. org La enseñanza de español mediante tareas. Madrid: 1999, Editora Edinumen. p. 25 - 52.

PETRI, Verli. **O ensino de língua estrangeira: uma perspectiva discursiva.** IN: ensino e aprendizagem de línguas: língua portuguesa. In: CAZARIN, Ercília Ana, RASIA Gesualda Santos (Org.). Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2007. P 37 - 50.

PICANÇO, Deise Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino, e livros didáticos no contexto das reformas educacionais.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2003. 207p.

REY, Rocío Alonso. **Portugués para Hispanohablantes: aspectos teóricos y prácticos de un área emergente de investigación.** Revista Estudios Portugueses y brasileños. Salamanca. p. 9 - 26. n. 12. 2012. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/revista/20128/A/2012>

ROJO, Roxane. **O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola.** Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/viewArticle/402

ROTTAVA, Lúcia. **Leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispanofalantes,** 2001, 243 f. 2001. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Segunda Língua/Língua Estrangeira) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000235798>

RUANO Bruna Pupatto; DINIZ Gabriela Loires. **O tandem português-espanhol como ferramenta de aperfeiçoamento linguístico e integração sociocultural dos alunos do CELIN –UFPR.** In: I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade. 2013. Foz do Iguaçu. Anais eletrônicos. Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, 2015. Disponível em:

[https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Anais%20do%20congresso%20FINAL%20%20-%202001%20mar%C3%A7o%202015%20\(1\).pdf#page=113](https://unila.edu.br/sites/default/files/files/Anais%20do%20congresso%20FINAL%20%20-%202001%20mar%C3%A7o%202015%20(1).pdf#page=113)

RUANO, Bruna Pupatto, SANTOS, Jovânia Maria Perin e SALTINI, Lygia Maria Leite (Orgs.) **Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula.** Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SANTOS, Jovânia Maria. Perim. **Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no CELIN-UFPR.** 149 P. Dissertação (mestrado em estudos linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/37950>

SANTOS, Jovânia Maria Perin; SALTINI, Lygia Maria Leite; ALMEIDA, Mariza Riva de; ANUNCIACÃO, Renata Mendonça de. **O PLE no Celin-UFPR: um breve histórico e panorama dos cursos.** In: Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. RUANO, Bruna Pupatto; SANTOS, Jovânia Maria Perin e SALTINI, Lygia Maria Leite (Orgs.) Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SALTINI, Lygia Maria Leite et al. **Português para Estrangeiros a Distância: uma Experiência do CELIN/UFPR.** Revista x, Curitiba, volume 2, 2012. p. 106 - 115. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/revistax/article/view/29310/20376>.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. **O projeto Celpe-bras no âmbito Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa.** IN: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (ORG), Português para estrangeiros interface com o Espanhol. Campinas, SP: Pontes, 2º Edição, 2001. P. 77 - 90.

_____. Et al. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame celpe-bras.** Revista brasileira de linguística aplicada, Minas Gerais, Volume 3, Número L, 2003. P. 153-184. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/10.pdf>.

SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde V. R.; PRATI, Silvia; ACUÑA, Leonor. **Celpe-Bras and CELU proficiency exams: implementation, characteristics and impacts of the exams on Brazil-Argentina relations.** 2008. Disponível em: <http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/altefinal.pdf>

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares Das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11. p. 5 - 16.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras.** Dissertação de mestrado, 2003. UFRGS. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4072>

SCHOFFEN, Juliana Roquele, MARTINS, Alexandre Ferreira. **Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira.** ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. P. 271 – 306. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/c35e818efe36c34dda7b55fdcf72b0fe.pdf>

SELINKER, Larry. **Interlanguage.** International Review of Applied Linguistics 10. 1972. p. 209-31.

SHIBAYAMA, Ayumi Nakaba; VAZ, Andrea Oliveira. **Relatório 20 anos de CELIN: 1995 – 2005.** Curitiba: UFPR – SCHLA, 2015. 78 p.

SHIBAYAMA, Ayumi Nakaba. **Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR.** Dissertação de mestrado, 2016. 206 p.

SIDI, Walkiria. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame CELPE-Bras.** 2002. Dissertação de Mestrado, UFRGS. Porto Alegre.

SKEHAN, Peter. **Second language acquisition research and task-based instruction.** Willis, J. and Willis, D. 1996. Challenge and Change in Language Teaching. Heinemann.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades. Volume VII, Número XXVI. Jul.- Set 2008. P. 73 – 88. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78?>

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet. **Uma pedra no sapato: o ensino da gramática no curso de espanhol para universitários brasileiros.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 81, p. 99-111, ago. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/download/2234/2201>.

_____. **Criar um curso de graduação em letras/ Português para hispanofalantes no contexto do Mercosul: uma nova forma de entender o ensino de português como língua estrangeira e/ou segunda língua.** Revista Digilenguas N.º 12 – Junio de 2012. Departamento Editorial - Facultad de Lenguas Universidad Nacional De Córdoba. p. 128 - 136. Disponível em: <http://publicaciones.fl.unc.edu.ar/sites/publicaciones.fl.unc.edu.ar/files/DigilenguasN12.pdf#page=130>

VILLALBA, Terumi Koto Bonnet, GODOY, Rosemara, CHEREM, Lucia Peixoto. **La noción de ‘secuencia didáctica’ en la enseñanza de PLE.** V Coloquio CELU “Lengua, identidad y procesos de integración regional” La evaluación y certificación en relación con estos procesos. 2009.

XAVIER, Rosely Perez. **Revisitando o conceito de tarefas comunicativas.** Caderno de Letras (UFPEL), v. 13, p. 35-46, 2007.

ZANÓN, Javier, HERNÁNDEZ, Maria José. **La enseñanza de la comunicación en la clase de español.** Revista Cable, n.º 5, 1990, págs. 12-18. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/hernandez_zan.htm

ZANÓN, Javier, **Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras**. En Cable 5, 1990, págs. 19-27. Disponible em:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/zanon01.htm

_____ **La enseñanza de español mediante tareas**. Em: Zanón, Javier. org. La enseñanza de español mediante tareas. Madrid: 1999, Editora Edinumen. p. 13 - 24.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (ple) estudos linguísticos**, São Paulo, 37 (3): 89-119, set.-dez. 2008 p. 89-119. Disponible em:
http://gel.locaweb.com.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N3_10.pdf

ANEXO 1

Caro aluno,

Este material está sendo desenvolvido para suas aulas e para isso, precisamos da sua opinião para melhorá-lo. Para cada categoria trabalhada nas atividades, pedimos para que você marque uma nota de 1 a 5, sendo:

- 1 - muito ruim/ muito difícil
- 2- ruim/ difícil
- 3 - razoável
- 4- bom/ fácil
- 5- ótimo/ muito fácil

Pedimos também que você escreva sua opinião e suas sugestões sobre as atividades.

VÍDEO 1

	Assunto	Relevância	Clareza	Dificuldade
Áudios				
Atividades de compreensão				
Produção de texto				

Comentários gerais:

TEXTO 1

	Assunto	Relevância	Clareza	Dificuldade
Texto				
Atividades de compreensão				
Atividades de vocabulário				
Atividades de gramática				
Produção de texto				

Comentários gerais:

TEXTO 2

	Assunto	Relevância	Clareza	Dificuldade
Texto				
Atividades de compreensão				
Atividades de vocabulário				
Atividades de gramática				
Produção de texto				

Comentários gerais:

VÍDEOS 2 E 3

	Assunto	Relevância	Clareza	Dificuldade
Áudios				
Atividades de compreensão				
Produção de texto				

Comentários gerais:

TEXTO 3

	Assunto	Relevância	Clareza	Dificuldade
Texto				
Atividades de compreensão				
Atividades de vocabulário				
Atividades de gramática				

Produção de texto				
-------------------	--	--	--	--

Comentários gerais:

VÍDEO 4

	Assunto	Relevância	Clareza	Dificuldade
Vídeo				
Atividades de leitura				
Produção de texto				

Comentários gerais:

TEXTO 4

	Assunto	Relevância	Clareza	Dificuldade
Texto				
Atividades de compreensão				
Atividades de vocabulário				
Atividades de gramática				
Produção de texto				

Comentários gerais:

ANEXO 2

TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA ENTREVISTA

Entrevistadora: Eu baseei o trabalho em tarefas, então, antes de mais nada eu queria saber o que é uma tarefa para vocês, o que vocês entendem por ensino por tarefas?

Professora A: É quando você tem uma ação e tem que desenvolver aquilo. Tem um propósito um interlocutor, um locutor, uma ação no mundo baseada na fala, no uso da fala, uso real da fala.

Professor B: E acredito que trabalhar isso em pequenos espaços para que você possa ver o começo, o meio e o fim daquilo e o objetivo daquilo e se colocar dentro daquele processo. Na hora de fazer uma tarefa acho que é importante colocar em consideração o lugar desse aluno. A gente tem discutido essa questão de como formular os enunciados para que o aluno seja um interlocutor real daquele processo.

Professora E: Uma tarefa é um convite para produzir algo, um texto. Então, produzir uma tarefa é produzir um texto, seja um texto oral ou escrito. Ainda pode ser uma tarefa mais de cunho lúdico, pode ser uma atividade, como uma brincadeira ou mesmo um jogo. Pode ser uma atividade mais de cunho cognitivo, de raciocinar, de colocar questões. Por que que isso acontece? Então existe essa possibilidade de muitos tipos de tarefas. Mas da maneira como a gente vem utilizando, são as tarefas para agir no mundo, então a língua em uso é uma questão bastante importante aqui, quer dizer, o uso da língua em situações sociais de comunicação. Então as tarefas são justamente esse vínculo, porque é justamente o enunciado da tarefa que dá o motor para o aluno: – Ah eu tenho que fazer isso. É o que dá o motor para desencadear a produção de alguma coisa e é produzindo que ele vai justamente praticar a língua. Então é um convite para que ele produza algo. Só que para que ele produza um texto, seja um texto escrito, seja uma tarefa completa, no sentido que a gente costuma dizer, que tenha o papel do locutor, o papel do interlocutor, que tenha os objetivos, que tenha o gênero, então em um texto eu tenho que colocar o papel do enunciador, o local, o espaço temporal que esse texto iria circular, então o enunciado é de extrema importância, ele precisa ter uma série de informações para que o aluno possa ter tudo isso como caminhos para ele poder produzir. Então a tarefa é um convite

para produzir para o aluno, produzir textos, sejam textos escritos, textos orais. E a responsabilidade do professor é a de fazer essa tarefa e permitir que durante tenha um percurso, um caminho, ajude a ter vocabulário, ajude a ter ideias, ajude a perceber, e aí no final ele vai ter que produzir esse texto. Então, é como você levantar para que ele vá cortar, vai conduzi-lo a ter que produzir, pra depois tentar fazer sozinho. Mas tudo isso, a tarefa está extremamente conectada com muitas questões. Bom, o material didático não é nada simples para ser feito, é sempre algo extremamente complexo, muito delicado que precisa encaixar questões, mesmo em sala de aula para aplicar um material tem toda a questão de como eu apliquei, como que eu levei tudo isso adiante, então, se tem algo complexo nesse mundo é produzir material didático, por si só já é um trabalho grandioso, mas a abordagem por tarefas é isso, eu vou tentar traçar um percurso que possa auxiliá-lo pra depois produzir determinada tarefa.

Entrevistadora: Falando sobre o material, quais foram as suas impressões gerais quando vocês receberam, do tema, dos textos, de uma forma mais geral. Gostou, não gostou? É aplicável ou não é? É interessante ou não é?

Professora A: Então o problema do tema é que não é o perfil da turma da tarde, eu acho que pra turma da noite, pelo perfil dos alunos funcionaria muito melhor, porque eles são todos intercambistas.

Entrevistadora: Mesmo tentando fazer coisas mais de interesse geral não se aproximou desses alunos?

Professora A: Aquele último texto a gente nem chegou a fazer porque, por exemplo, acho que esses alunos fariam parte desses analfabetos científicos, entendeu? Ia ser ofensivo para eles, eles se enquadrariam aqui, aí pulamos esse texto e fizemos o último elemento provocador (sobre a leitura de rótulos), porque também na apostila a gente tinha falado sobre alimentação e tal, e isso aqui é uma coisa que eles gostam, falar sobre alimentação, rótulos, coisas de compras, se elas prestam atenção ou não prestam, então essa parte a gente fez, mas aí a gente não fez a tarefa né, só fizemos a discussão ali. Então eu acho que é um pouco complexo, todas essas questões para elas, inteligência artificial, guerra nuclear, engenharia genética,

Professor B: De todos os materiais que a gente tem ali, o de aplicativos foi o mais fácil porque, com exceção de uma aluna que falou também, falou do *whatsapp* que ela usa pra falar com a família, etc., conseguiu trabalhar, só que as outras não, as outras manejam outros aplicativos,

alguns muito específicos, e eu acho que essa discussão foi boa. Comparado com outros documentos esse foi o que funcionou melhor.

Professora A: Esse primeiro (sobre curiosidades do corpo humano) foi bem tranquilo, elas falaram: nossa, sei lá...

Entrevistadora: E elas conseguiram se envolver na proposta da tarefa? De pesquisar...

Professora A: Aham, a gente fez em sala, elas escolhem em duplas, e no final coloquei todos no quadro e elas selecionaram os cinco que elas tinham mais interesse em pesquisar. E elas apresentaram na aula do outro professor oralmente.

Professor B: Quando elas fizeram a resenha do aplicativo foi bem bacana porque aí elas prepararam em casa, trouxeram, e aí a gente foi listando os aplicativos enquanto elas foram comentando a resenha e isso gerou uma responsividade dentro do grupo, porque aí as outras queriam saber: – ah, e isso desse aplicativo? Então gerou uma discussão que foi fluida, as outras se interessaram pelos aplicativos que foram propostos, aqueles que a gente leu da NASA no material elas não pareceram muito interessadas, mas a discussão que surgiu depois foi bem legal pra elas, fizemos mapa mental, elas conseguiram trocar essa experiência e fazer negociação de significado em português. Acho que elas conseguiram desenvolver bem.

Professor B: O vídeo era bem complicado

Professora A: E a tarefa do professor de física!

Professor B: Na hora que a gente estava trabalhando as questões de compreensão já deu pra ver que essa tarefa não ia acontecer por causa do público.

Professora A: Eu acho que é por causa do público e eu acho que professor de física é muito específico, porque tem toda aquela coisa de física na escola que sempre é muito difícil, então os alunos já meio que são bloqueados, tirando os que já são da engenharia, alguma coisa assim, acho que os outros já são meio bloqueados.

Entrevistadora: Eu acho que o objetivo do vídeo era tirar o medo de física porque ele conta piada e tal...

Professor B: Eu acho que pelo menos nesse grupo esse medo não funcionou porque quando ele começa com formula tal, de lei tal, parece que o medo foi na verdade ampliado.

Professora A: Eu acho que você tem que ter um conhecimento prévio e eles não têm.

Entrevistadora: E vocês acham que isso funcionaria em outro grupo pela experiência de aplicação com esse?

Professora A: Não sei, porque quando eu li o enunciado eu pensei: – nossa, que difícil! parábola, teorema da energia cinética, e isso que eu fiz geologia, tive aula de física, fiz cálculo. Então eu acho que já vem toda uma carga emocional junto com os alunos.

Professor B: Eu acho que quando eu li “ciência popular” eu estava pensando em outra coisa, eu pensei em saberes populares.

Professora A: Então, quando a gente começou a unidade e eu perguntei o que vocês acham que é ciência popular, tudo que elas trouxeram era relacionado a isso, a coisas de vó, conhecimento do dia a dia...

Professor B: Ele foi cada vez menos sendo popular e mais ciência acadêmica e foi cada vez ficando mais difícil para elas e conseqüentemente menos interessante.

Entrevistadora: Eu tentei fazer uma ponte entre ciência do dia a dia e academia, pensando em um público geral, mas como vocês falaram no começo, esse grupo foi uma exceção.

Professora A: Tinha que ser à noite, que aí eles são todos jovens é outro perfil.

Professora E: Então, acho que funcionaria em um grupo de universitários. Realmente para funcionar bem quando a gente cria um material a gente imagina um determinado grupo. A gente sabe o quanto isso é dispendioso, quanto isso é complexo, fazer material específico sempre não dá, a gente tem que usar os mesmos que a gente já tem para os níveis seguintes. O ideal seria. Então se você pensar que esse material poderia ser incluído como um material de pré-neolatinas, eu acho que ele precisaria ter alguns tópicos que incluíssem outras pessoas que não são os intercambistas, que por sinal tem aumentado o público do Celin de não intercambistas, os refugiados que tem um letramento bem mais fraco, tem aumentado esse outro público. E nesse caso, foi na verdade que teve um grupo de esposas de executivos e elas tem dificuldades diversas. Então, foi um grupo que realmente não favoreceu para esse perfil. Mas talvez seja algo realmente para pensar que deveria de ter algumas questões que incluíssem um público mais geral. A gente fez um novo plano de um material para pré-neolatinas muito mais leve, com assuntos mais leves, de práticas comuns.

Professora A: Mas aí funcionaria melhor para a turma da tarde e não da noite, porque para a turma da noite essas questões estão super resolvidas porque eles tem muito contato com brasileiros na universidade.

Entrevistadora: Então a gente tem dois grupos diferentes com o mesmo nome

Professora E: O grupo da noite tem um perfil bastante diferente. Eu bato muito nessa tecla de preparar material para um perfil específico, estudando os interesses e as dificuldades de um determinado grupo, de um determinado perfil do nível. Eu senti falta no material de questões de exploração da oralidade, de pronúncia, de uma tarefa oral e não só de tarefas escritas. Eles falaram em uma pesquisa que a gente fez que uma das coisas mais difíceis em português é falar ao telefone. Aqui podia pensar em uma tarefa de oralidade em que eles tivessem que ligar para algum lugar, pedir informações sobre alguma coisa, que pudesse tirar práticas de pronúncia e de prosódia, eu acho que para hispanos é essencial que tenha, mesmo no intermediário. A longo prazo.

Professor B: Pensando nessa tarefa de produção oral, como o tema é ciência, que eles ligassem para o colégio estadual para que eles averiguassem como funciona o planetário, que tipo de coisa eles fazem lá e tal.

Professora E: Eu achei bacana a divisão que você fez, que é como estamos propondo agora, que a cada dois dias tivesse uma tarefa e estamos propondo as unidades temáticas para uma semana. Eu gostaria de sugerir como um estudo, que é justamente o que outra professora nossa está pesquisando, que é aquela crítica que nós discutimos. Que é justamente essa questão de colocar o aluno. Então, hoje a gente está tendendo a fazer tarefas reais, que o aluno vai ter que fazer mesmo. Vai na secretaria, ele como ele mesmo, e diz pra secretária que precisa assinar um documento, um termo de alguma coisa porque ele está precisando de alguma coisa. Ir na polícia federal e fazer um documento é uma tarefa real, da vida real. Então, se pudéssemos incluir mais tarefas reais. No pré-intermediário é o caso de explorar gêneros mesmo. E o que estamos questionando é isso mesmo: imagine que você é um professor de física. O Celpe faz isso. E acho que isso envolve toda uma discussão do que que é o ponto de enunciação que ele precisa, eu como enunciador sou um professor de física. Então quais são os meus propósitos. É difícil de perceber isso. Você colocar o cidadão em uma posição e forçar ele a produzir determinado gênero, força ele a ser determinada pessoa e que pode surgir uma crítica em relação a isso. Porque daí a língua em uso fica questionada, fica brigando com isso. Agora, para os da

noite, para a menina que faz engenharia florestal, se imaginar como uma professora de física, isso não causaria tanto estranhamento. Acho que ali funcionaria muito bem. Eu senti falta de algo mais lúdico, mais leve, porque veja, eles estudam o dia inteiro. Quadrinhos que tratem de ciência, talvez daí daria mais leveza que poderia contribuir com o trabalho e ficaria mais com a nossa cara.

Entrevistadora: E como foi o trabalho com os exercícios, porque há diferença entre exercício e tarefa.

Professora A: Então, o primeiro foi bem demorado porque eu pedi pra elas fazer em casa e elas não entendem muito bem essa questão de língua, marcadores, conjunções. Então talvez se estivesse mais separadinho ou mais explicadinho. E outra coisa, que há dois textos que tem probleminhas de língua. Porque é complicado se você usa para explicar e o texto está errado.

Professor B: Eu acho que naquele guia que acompanha para os professores podia ter considerações sobre isso e na hora de sistematizar o exercício não poderia aparecer esses erros. Tem outras coisas que eu coloco como sugestão, por exemplo, nesse vídeo do ciência do absurdo, podia trabalhar mais questões de pré-leitura, no site tem várias questões em volta, poderia fazer um print e trabalhar esses elementos como pré-leitura. No exercício anterior, que era da superinteressante os alunos fizeram muito isso, que tipo de temática eles sempre trazem, usar coisas do próprio gênero que podem facilitar na hora do entendimento. Porque aqui a gente trabalhou com um cenário ideal, a gente tinha uma tv enorme, mas se estivesse no material eles poderiam trabalhar isso no próprio material. Tem outra questão aqui de exploração do primeiro texto, porque você tem algumas questões e elas são basicamente coisas que você pode tirar do texto, então como é um texto que tem bastante informação, coubesse mais alguma coisa para construção, para reflexão. Aí eu acho que a questão de como construir os enunciados. Quando a gente foi explicar esse exercício a gente pensou em muitas formas de explicar, que pode ser simplesmente trocar algumas coisas do enunciado.

Professora A: Às vezes tem algumas questões de debate que vem antes do texto. Eu comecei esse texto dos aplicativos com essas questões, onde que ele foi publicado, que tipo de revista é, e o título, e quais são esses aplicativos, daí a gente leu os títulos e elas imaginaram sobre o que que o aplicativo seria. Então, por exemplo, esse aqui que fala de academia, – ah, é pra fazer exercício, mas na verdade não é, né? Aí, depois a gente leu o texto e a gente discutiu essas questões e cada aplicativo, o que que ele era de verdade. Então, elas criaram hipóteses. Porque

eu sempre trabalho a pré-leitura, com as informações gerais, tipo, quem publicou, onde, título, e daí com as hipóteses e daí a gente verifica as hipóteses que eles fizeram, se era aquilo ou se não era.

Entrevistadora: E sobre as tarefas e as produções?

Professor B: Eu corriji essa tarefa dos aplicativos em sala e acho que ela foi bem boa porque elas foram atrás das informações, tiveram que pesquisar, se envolveram com aquilo e principalmente porque cada uma trouxe um aplicativo que usava, que era importante no seu dia a dia, essa foi uma atividade que funcionou bem.

Professora A: E aí na prova, a gente usou um texto sobre aplicativos. Que daí elas tinham, como a gente estava trabalhando com o subjuntivo, que imaginar um aplicativo ideal e daí elas escreviam como era: – ah, eu gostaria que tivesse um aplicativo assim assado, ele funcionaria assim assado.

Professora C: Então eu acho que nós já evoluímos em muitos aspectos, na questão de trabalhar com os gêneros discursivos, na pré-tarefa, pós-tarefa, as práticas de sala de aula, mas tem um campo que nós não evoluímos muito que é justamente em como explorar a língua. E que isso implica na pós-tarefa justamente, porque depois dessa produção, o que você faz com essa produção?

Entrevistadora: Quando você já trabalha com uma mesma turma, já sabe mais ou menos o que vai usar, mas esse é um material novo, aplicado pela primeira vez, então a pós-tarefa seria desenvolvida a partir das dúvidas dos alunos de sala de aula, das produções, nas discussões. Então, vocês conseguiram aproveitar de alguma forma as dúvidas como uma pós-tarefa?

Professora A: As alunas tinham muitas dúvidas e perguntavam o tempo inteiro. Perguntas de língua a partir do que elas viam no mundo, na verdade.

Professor B: Pra mim a atividade da resenha funcionou bem pra isso porque eles fizeram a escrita e depois a leitura em sala. Então a gente usou tanto para explorar as dúvidas deles tanto na sistematização escrita quanto na questão de apresentar o aplicativo, então, elas tiveram que não só ler, mas fazer a construção discursiva naquele momento em sala de aula a partir do que elas pesquisaram para a tarefa. Então foi bacana porque teve muita dúvida de vocabulário, de pronúncia...

Entrevistadora: As dúvidas, vocês iam trabalhando no quadro ou chegaram a preparar alguma coisa extra?

Professora A: Esse exercício que elas tinham que fazer o dicionário, aí elas fizeram e a gente ia pelo contexto, eu não dava a resposta, ia guiando até elas chegarem na resposta.

Professora E: Minha sugestão é que você resolvesse isso fazendo o guia de aplicação.

Professora A: Pra um professor mais novo essa questão da pré-leitura é importante, mas a gente já está acostumado. Acho que tem que ter resposta da sistematização linguística.

Professora E: Eu sugiro que no teu *handout* quando chega na tarefa, que você anote as dificuldades que os alunos tiveram, faça exercícios extras, porque o guia vai ter que ajudar esse professor novo. Então o aluno vai fazer o texto, eu vou corrigir, avaliar, porque a pós-tarefa envolve a avaliação. Primeiro avalia se ele cumpriu a tarefa como um todo aí por último, anote as dificuldades linguísticas e faça um exercício à parte ou coloque isso como frases para eles escreverem, porque para mim a pós-tarefa é isso, você tira o teu olho do material propriamente e vai lidar com as questões práticas deles. Aí você também vai reunir informações: – será que a maioria cumpriu realmente uma resenha? Porque a pós-tarefa está ligada ao meu ver muito mais à avaliação. Se a maioria não conseguiu cumprir a tarefa, eu tenho que ir lá na outra unidade e explorar novamente esse gênero. Por isso que a tarefa é a coisa do cíclico, do espiral...

Entrevistadora: Só pra fechar, algum comentário extra sobre a aplicação?

Professora A: Aqui no filme, a gente não fez porque a gente não assistiu o filme, mas aí eu acho que podia ter uma crítica no material. A gente trabalhou com a imagem, com o trailer e por último com a sinopse. A gente não assistiu o filme porque não tinha mais tempo. Mas mesmo sem o filme deu material de trabalho.

Professora E: Eu acho que tudo isso é uma evolução, tá no passo da evolução. Eu gostei da ideia, da proposta, da coisa de ciência. É um assunto que a gente não explorou ainda. Tem uma questão de inovação, mas o maior problema foi a turma que não favoreceu.