



Tarefas de compreensão e produção textual em português como língua adicional baseadas no gênero discursivo no contexto de EAD/CEPI

Michele Saraiva Carilo¹
PPG/LETRAS-UFRGS

Resumo: Tendo em vista o objetivo do Curso de Espanhol/Português para Intercâmbio (CEPI) – preparar seus participantes para a experiência de intercâmbio a partir da realização de tarefas que antecipem situações com as quais deverão lidar durante seu processo de intercâmbio propriamente dito (SCHLATTER et al, 2007, p.59) – é fundamental que as tarefas desenvolvidas sejam de caráter comunicativo-interativo. Com o intuito de oferecer aos participantes do CEPI o mesmo tipo de tarefa proposto aos alunos do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) – feitas as devidas adaptações necessárias às ferramentas disponíveis na plataforma Moodle – foram elaboradas tarefas de compreensão e produção textuais que visam simular situações reais de interação similares àquelas comuns no momento da participação do programa de intercâmbio. O presente estudo tem por objeto de investigação os diferentes tipos de tarefas de compreensão e produção textuais baseadas no gênero discursivo que possam ser usados de forma eficaz no contexto apresentado. Para isso, foi feita a análise da primeira unidade pedagógica do CEPI levando em consideração os seguintes questionamentos: (1) Quais são os objetivos específicos de cada tarefa de compreensão e produção textuais e como estão relacionados com o objetivo geral do curso? (2) Como as tarefas de compreensão e produção textuais estão relacionadas ao gênero discursivo, às ações sociais, às funções da linguagem e aos recursos linguísticos destacados pela unidade na qual se inserem as tarefas? (3) Qual é a sequência dos tipos diferentes de tarefas, de acordo com a adequação à ferramenta de EAD, e por que utilizar essa sequência?

Palavras-chave: elaboração de tarefas, sequência didática, ferramentas de EAD

Abstract Considering the objective of CEPI – to prepare its participants for the experiences related to an exchange program through the development of tasks that anticipate situations with which those exchange students will have to deal during the program itself (SCHLATTER et al, 2007, p.59) – it is fundamental for those task to have a communicative-interactive approach. In order to offer those exchange students the same sort of tasks proposed to the students from The Portuguese for Foreign Program (PPE) – taking into account the necessary adaptations demanded by the tools from Moodle – reading and writing tasks were developed aiming authentic interaction situations similar to those commonly experienced by the students during their exchange program. This paper aims to investigate the different types of reading and writing tasks based on speech genres that can be used effectively in the presented context. Therefore, the first pedagogical unit from CEPI was analyzed regarding the following questions: (1) what are the specific objectives of each reading and writing task and how are they related to the general objective of the course itself? (2) how are the reading and writing tasks related to the speech genre, the social actions, the language functions, and the linguistic resources highlighted by the unit of which the tasks are part? (3) what is the sequence of different types of tasks, according to the adaptation to the distance education tools, and the reason why this sequence is used?

¹ michelesaraivacarilo@gmail.com



Key-words: task elaboration, didactic sequence, distance education tools

1. Introdução

Confundir o ensino de Línguas Adicionais (doravante LA) em ambiente de EAD com o ensino de gramática não é uma novidade já que os currículos apresentados aos/pelos professores são, tradicionalmente, divididos em tópicos gramaticais a serem trabalhados ao longo do curso. Não podemos, porém, pensar que se trata de uma escolha ideologicamente neutra já que um currículo de ensino de LA baseado em itens gramaticais nada mais é do que um reflexo dos conteúdos programáticos exigidos por diversos concursos públicos ao redor do país e, também, por alguns vestibulares.

Quando uma prova específica ou um determinado formato de exame provoca modificações nas políticas de ensino com o intuito de promover uma espécie de preparação de candidatos, pode-se dizer que ocorre efeito retroativo. Essas alterações podem surgir desde o desenvolvimento de materiais didáticos – o que está diretamente ligado ao conteúdo a ser contemplado no ensino – até as práticas desenvolvidas no decorrer do curso – tanto por parte do professor quanto por parte dos alunos. De acordo com Hughes (1994), o efeito retroativo pode ser positivo ou negativo; a partir do momento que, respectivamente, encoraja boas práticas de ensino/aprendizagem ou restringe a visão que se tem de uso da linguagem. Além de restringir o conteúdo de LA ao ensino de gramática, tais práticas pedagógicas sustentam um sistema educacional excludente – já que privilegia, quase que exclusivamente, apenas uma variedade linguística: a língua dita padrão. Esse tipo comum de prática de ensino parece refletir a divisão social amplamente disseminada em nossa sociedade na qual o acesso à informação é privilégio de poucos. De acordo com o Faraco (2006:25):

Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social.



Para diminuir ao mínimo essa tradição de práticas pedagógicas de LA parece ser bastante clara a necessidade de se convidar os professores e, conseqüentemente todos os demais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem institucional, à reflexão de seus objetivos pedagógicos e esse é um dos objetivos quando documentos como os PCNs, OCEMs e os RCs são produzidos. De acordo com essas diretrizes, por exemplo, são os exames que devem ser adaptados com o intuito de melhor refletir os conteúdos trabalhados; em outras palavras, são as provas como as de concursos públicos, do vestibular, e do ENEM que devem seguir as práticas de ensino e não o inverso.

Ao encontro do que é proposto pelos PCNs, pelas OCEMs e pelos RCs, o ensino de LA nas escolas deve propor tarefas que promovam o letramento, ou seja, proporcionar aos alunos oportunidades de leitura e produção textuais para desenvolver suas competências e habilidades. Isso quer dizer que as tarefas devem engajar os alunos em práticas sociais que requeiram o uso de LA de forma contextualizada, relevante, significativa e, principalmente, que dê aos educandos chances de exposição a gêneros do discurso diversos. Além dessa exposição, é fundamental que os professores tenham a sensibilidade de levar em conta a realidade de seus alunos – para que se possa tratar de temas, de fato, relevantes ao seu contexto – e, também, de ampliar a visão de mundo de seus educandos através da apresentação de realidades distintas àquelas com as quais estão acostumados.

Se no contexto de sala de aula é comum encontrar educadores que propõem tarefas descontextualizadas e distantes da realidade de seus educandos, em um contexto de EAD – ambiente, apesar de bastante difundido nos últimos anos, pouco conhecido – a maioria das propostas de tarefas encontradas não contemplam o caráter comunicativo-interativo desejado por nos como anteriormente destacado. Pelo contrário, além da existência do livro didático, em grande parte dos cursos oferecidos por EAD, o uso da plataforma de interação acaba sendo um ambiente para checar a leitura ou não do material impresso enviado às casas dos educandos. Essa checagem, por sua vez, dá-se por meio de perguntas de múltipla escolha ou de preenchimento de lacunas e, ainda, pela participação de fóruns on-line dos quais os alunos participam justamente para cumprir um requisito – sem ter, grande parte das vezes, a oportunidade de uma prática de interação mais natural e menos burocrática.



Sob um ponto de vista mais comunicativo, Nunan (1993:10) define tarefa “como um trabalho da sala de aula que envolve o aprendiz na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo e que dirige a sua atenção especialmente para o sentido em vez de para a forma”. Mesmo em se tratando de um conceito pensado para o ambiente de sala de aula, a definição de tarefa de Nunan pode ser pensada como uma oportunidade de uso da língua em contextos de EAD. As tarefas propostas, portanto, desempenhariam seu papel de tornar a leitura e a escrita acessíveis, inteligíveis e manipuláveis, bem como os discursos que, a partir delas, se organizam.

Em sua tese de doutorado, Schoffen (2009) destaca a eficácia em privilegiar o uso de gêneros do discurso – apontados por Bakhtin (2003) como o meio pelo qual se dá o uso da língua – nos parâmetros de avaliação de proficiência de PLA, mais especificamente, no contexto do exame do Celpe-Bras. Em sua dissertação de mestrado, Gomes (2009) aponta a importância dos enunciados para estabelecer a complexidade das tarefas de avaliação atendo-se, com isso, à análise de tarefas de compreensão e produção textuais do mesmo exame.

Seguindo os elementos apontados pelas autoras – a importância em destacar o uso de gêneros do discurso nos parâmetros de avaliação e, também, em deixar claro, nos enunciados das tarefas, o que é esperado por parte dos educandos – foram elaboradas tarefas as quais serão aplicadas no CEPI com o intuito de avaliar a proficiência dos alunos. O objetivo deste trabalho é, portanto, apresentar uma unidade temática do CEPI com o intuito de analisar (1) Quais os objetivos de cada tarefa de leitura e produção textual da unidade apresentada e como elas se relacionam com os objetivos gerais do curso como um todo e, mais especificamente, da unidade em que se encontram; (2) Como essas tarefas estão relacionadas ao gênero discursivo, às ações sociais, às funções da linguagem e aos recursos linguísticos destacados pela unidade na qual se inserem as tarefas; e (3) Qual é a sequência dos tipos diferentes de tarefas, de acordo com a adequação à ferramenta de EAD, e por que utilizar essa sequência.

Após a aplicação de tais tarefas (piloto previsto para Fevereiro de 2011), dar-se-á o processo de correção das produções alunos de acordo com os critérios determinados para cada tarefa a partir da elaboração de grades de correção para, em seguida, se fazer possível a



avaliação das tarefas propriamente ditas com o intuito de modificá-las e, assim, aperfeiçoá-las para uma aplicação posterior.

2. Pressupostos teóricos

Segundo os RCs, são dois os princípios pelos quais a área da linguagem se orienta: direito à fruição e exercício da cidadania – sendo eles, respectivamente, engajar-se de maneira ativa e prazerosa às tarefas propostas e a prática do bem conviver. Em outras palavras, entende-se por educação a construção de subjetividades e, para que essa construção seja possível, o exercício da autoria – como expressão da singularidade bem como o reconhecimento da singularidade do outro dentro de um processo de colaboração – deve ser desenvolvido constantemente. Mais especificamente acerca do ensino de LA, os RCs destacam a importância de práticas pedagógicas que (1) promovam o letramento, (2) fomentem a interação social, nos mais diversos contextos, e (3) exponham os educandos a situações de uso da LA nos mais variados gêneros do discurso tendo o texto como objeto de ensino.

Em relação à promoção do letramento, entendemos que não se trata somente da capacidade de ler e escrever, mas, também, de parte da comunicação em reportar o mundo para outros e representar o mundo para nós mesmos (Barton, 2007) bem como um complexo de práticas linguísticas comunicativas e atitudes historicamente influenciadas a essas práticas que une e divide uma comunidade (Gumperz, 2006) – já que a escola é mais um e não o local onde se dá o letramento. No processo de ensino/aprendizagem, é importante que os educandos sejam expostos a variados eventos de letramento visto que seu papel na sociedade – rede de relações sociais, profissão, etc – acaba, obviamente, restringindo os tipos de evento de letramento dos quais um determinado indivíduo está mais propenso a participar.

Acerca do fomento da interação social, parece ser papel da escola proporcionar oportunidades de interação semelhantes – e, também, distintas – daquelas com as quais os alunos estão habituados. Segundo Gumperz (2006), a discrepância linguístico-cultural entre a linguagem escolar e a de casa é considerada uma importante causa do insucesso escolar. O autor ainda destaca a importância de se levar em consideração processos reais de interação



para que se possa fazer afirmações acerca de como os participantes fazem sentido de tarefas em particular. No entanto, para que as tarefas propostas façam sentido para os alunos, é preciso que as interações sociais, além de fazerem parte da atividade, assemelhem-se a interações sociais reais. Além disso, segundo Morris (1994:44), “...nada verbal no comportamento humano pode sob circunstância alguma ser levado em consideração quanto ao indivíduo isolado; o verbal não é sua propriedade, mas, sim, propriedade de seu *grupo social*.²” (grifos do autor)

Finalmente, quanto à exposição dos alunos a situações de uso de LA nos mais diversos gêneros do discurso, pensamos ser fundamental, para uma melhor compreensão por parte dos alunos, a explicitação das condições de recepção e de produção ao longo das tarefas. Tal explicitação é crucial não somente para que seja possível um entendimento a respeito da ação e do propósito de leitura e de escrita por parte dos educandos, mas, principalmente, porque, segundo Bakhtin (2003:263), é através dos gêneros do discurso que se dá o uso da língua.

Para o autor, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2003:262 – grifo do autor). Isso quer dizer que, ao participarmos de diferentes práticas sociais, vamos conhecendo e aprendendo um repertório de conteúdos temáticos, estilos e construções composicionais relacionados a diferentes campos da comunicação e que, embora relativamente estáveis a esse campo, serão sempre (re)construídos em cada novo uso da linguagem. Bakhtin (2003:262) afirma que há tantos gêneros do discurso quantas possibilidades de ações humanas e que para cada um dos contextos onde são desempenhadas essas ações há um repertório determinado de gêneros possíveis. É importante salientar aqui que, nessa perspectiva, não há um conjunto estático de especificações formais que devem ser seguidas sempre da mesma maneira para cada gênero do discurso e que, conseqüentemente, a adequação do gênero depende sempre dos propósitos comunicativos, dos interlocutores, do contexto social e cultural em que estão inseridos. Nesse contexto de produção, para Bakhtin, a interlocução é fundamental para que se possa definir o gênero a ser produzido, pois é a relação construída entre os interlocutores

² “...nothing verbal in human behavior can under any circumstances be reckoned to the account of the individual subject in isolation; the verbal is not his property but property of his *social group*.”



em um determinado momento que orientará a produção dos enunciados. O autor afirma que “toda compreensão de fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (Bakhtin, 2003:271).

Esse “contrato de comunicação” não tem, porém, uma gama infinita de possibilidades. Através da explicitação dos propósitos comunicativos limita-se as possibilidades e a partir desta delimitação, restringem-se, também, as possibilidades de adequação do gênero do discurso em relação ao propósito que se quer alcançar. Por isso, Bakhtin não define os gêneros do discurso tendo em vista somente o texto em si, mas, sim, envolvendo texto e a situação onde esse se desenvolve. Quanto mais diversos forem os gêneros do discurso trabalhados em sala de aula, mais amplo será o repertório ao qual os educandos poderão recorrer quando se depararem com situação real de uso de língua em um contexto extra-sala de aula.

O que se pede aos professores, portanto, é a elaboração de um Projeto Político Pedagógico baseado na unidade em torno da qual se faz o trabalho de LA – que é o texto – desenvolvendo, assim, as seguintes competências nucleares:

- Ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- Produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social;

A finalidade é, obviamente, proporcionar o acesso a diferentes gêneros do discurso para que os alunos sejam capazes de compreendê-los e produzi-los (textualmente e oralmente).

A fim de acabar com a visão de texto como mensagem a ser decodificada/transmitida com sucesso (ver Reddy, 2000), os RCs orientam uma abordagem de leitura e de produção textual completamente distintas das que conceituam o autor como o único retentor do verdadeiro sentido enquanto o leitor surge como um receptor passivo desse texto. A maneira quase que indissociável como a leitura e a produção textual são, cada vez mais, trabalhadas



em sala de aula corroboram com os estudos que afirmam haver uma atitude responsiva diante do ato de ler, como um estágio inicial da resposta a ser dada àquele texto.

Levando em consideração que ler e escrever só é possível a partir da existência de um outro – que escreve ou a quem escrevemos, podemos afirmar que se tratam de diálogos. Por desenvolverem competências que permitem a compreensão da leitura feita bem como a adaptação de nossas produções textuais de acordo com o(s) indivíduo(s) para quem escrevemos, os atos de ler e escrever fazem-nos reagir e, portanto, interagir com o texto em nossa frente. Como em toda interação, portanto, segundo Barton (2007), o texto pode ser desenvolvido de tal maneira que inclua e/ou exclua determinadas comunidades de discurso e é à escola que cabe o papel de ampliar o número de gêneros do discurso aos quais os alunos podem ter acesso sem serem sócio-culturalmente excluídos.

Diante do texto, lido e/ou escrito, o aluno é convidado a participar, levar em conta informações e experiências prévias que possam, de alguma forma, auxiliá-lo no processo de leitura e/ou escrita. Para que essas informações e experiências sejam ampliadas, os professores devem proporcionar acesso a gêneros do discurso variados ao invés de elaborarem tarefas nas quais sejam vistos apenas gêneros do discurso conhecido ou de fácil acesso por parte dos alunos. É através dessa diversidade de gêneros aos quais são expostos que os educandos aprimoram suas habilidades textuais e estruturam suas relações interacionais. Segundo Gumperz (2006:150):

A diversidade linguística funciona como um recurso comunicativo nas interações verbais do dia-a-dia no sentido de que, numa conversa, os interlocutores – para categorizar eventos, inferir intenções e apreender expectativas sobre o que poderá ocorrer em seguida – se baseiam em conhecimentos e estereótipos relativos às diferentes maneiras de falar.

Em outras palavras, as ações que realizamos com a língua são explicitadas de maneira detalhada de acordo com nossos objetivos – sempre dependendo do que, com que propósito e para quem se escreve/fala e/ou lê/ouve.

O aluno poder valer-se da capacidade de manipular a língua com o intuito de adaptá-la aos diferentes contextos e interlocutores com os quais pode lidar em seu dia-a-dia é desenvolver competentemente suas habilidades linguísticas. De acordo com Gerald (1996:28):



...no espaço da interlocução constituem-se os sujeitos e a linguagem. Como os sujeitos não são cristalizações imutáveis, os processos interlocutivos estão sempre a modificá-los ao modificar o conjunto de informações que cada um dispõe a propósito dos objetos e dos fatos do mundo; ao modificar as crenças pela incorporação de novas categorias e, até mesmo, ao modificar a linguagem com que falamos e representamos o mundo e as relações dos homens deste mundo.

Pode-se dizer, portanto, que é a construção composicional o elemento que mais demonstra como o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, mais do que os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua (Bakhtin, 2003). Não queremos aqui afirmar que os aspectos gramaticais não devem ser trabalhados em sala de aula; o que defendemos, corroborando com as diretrizes dos PCNs, OCEMs e RCs, é que se trabalhem, de forma contextualizada, os aspectos gramaticais relevantes para uma compreensão/produção mais proficiente do texto. Dessa maneira, os professores podem propor leituras e produções aos seus alunos de modo que eles sintam-se naturalmente inclinados a analisar linguisticamente os textos trabalhados através de tarefas interativas que demandem tal análise.

Principalmente no momento da correção das produções textuais, é importante que o professor esteja disposto a desempenhar dois papéis em dois contextos distintos: o de corretor e o de interlocutor daquele texto. No primeiro contexto, o professor deve adotar o papel de alguém que avalia levando em conta o seu desempenho quanto à proficiência no uso da língua em relação à adequação ao(s) propósito(s) e interlocutor(es) estabelecidos pela tarefa para, no final, atribuir, se for o caso, a esse desempenho uma nota ou, simplesmente, para guiar o aluno a uma reescrita. No segundo contexto, o professor adota o papel hipotético solicitado pelo enunciado da tarefa de produção com o intuito de verificar se o conteúdo informacional é relevante e suficiente para cumprir o(s) propósito(s) comunicativo(s) solicitado para aquela produção textual especificamente. É de fundamental importância que a correção das produções textuais não caia no simples rabiscar de vermelho aquilo que não estiver gramaticalmente de acordo com a língua dita padrão; caso contrário, o que se privilegia é um amplo grupo de percepções dicotômicas da língua (tais como, certo e errado; padrão e não padrão) com a finalidade de padronizar seu uso – de acordo com relações de valores arbitrários – excluindo, com isso, determinados membros da sociedade.



A orientação à escrita bem como a avaliação dão-se através da capacidade dos alunos em reconhecer os diversos gêneros do discurso e produzir nesses gêneros textos adequados às solicitações das tarefas em relação aos papéis enunciativos hipotéticos, ao(s) propósito(s) e a situação comunicativa.

3. Proposta de unidade temática do CEPI:

Com o intuito de ilustrar o uso dos pressupostos teóricos acima destacados bem como as ferramentas disponíveis no ambiente selecionado para o desenvolvimento do curso, Moodle, escolhi a primeira unidade como foco da análise deste trabalho.

Unidade 1

Nos conhecendo

Os principais objetivos da Unidade 1 são:

- criar seu perfil na plataforma;
- conhecer os participantes do CEPI;
- refletir sobre expectativas em relação ao curso;
- conhecer a AUGM e o Programa Escala;
- refletir sobre o sentido político do intercâmbio;
- aprender a utilizar as ferramentas do moodle.

Para isso, você irá realizar as seguintes ações:

- apresentar-se aos colegas, professor e tutores do CEPI;
- falar sobre si e sobre outras pessoas;
- expressar gostos e preferências;
- descrever pessoas e atividades;
- interagir oralmente e por escrito;
- escrever um e-mail a um amigo falando sobre o CEPI.

Figura1: capa da unidade 1 do CEPI

Pode-se ver, aqui, a importância em explicitar tanto os objetivos principais de cada unidade já em sua capa, quanto as ações que serão realizadas no decorrer do progresso da unidade em questão pelos alunos. Essa estrutura organizada em itens fica disponível para os alunos como um hiperlink em todas as etapas do processo de desenvolvimento das tarefas propostas na unidade. Dessa forma, portanto, os “cepianos” têm a oportunidade de retornar a



ela e, assim, subverter a ordem linear de leitura (ver Ramal, 2002) apresentada pela maioria dos livros didáticos usados para LAs.

Logo abaixo, na mesma página introdutória, é apresentada aos alunos a sequência didática da unidade, ou seja, todas as etapas pelas quais eles devem passar antes de avançarem para a próxima unidade.

Meu perfil

- 1. Quem é quem?
- 2. Intercambistas
 - 2.1 Experiências de ex-intercambistas
 - 2.2. Alunos da UFRGS
- Tarefa Extra
 - 2.3. Análise de elementos da fala
- DICAS PARA O PROFESSOR CEPI
- 3. Meu perfil
 - 3.1. No divã
 - 3.2. Completando meu perfil
 - 3.2. Completando meu perfil

Meu grupo CEPI

- 4. Meus colegas e eu
 - 4.1. E você?
 - 4.2. Olá!
 - 4.3. Adivinhe quem é?
- 5. Pausa para um bate-papo!
 - DICAS PARA O PROFESSOR CEPI
- 6. Meu grupo CEPI

AUGM

- 7. A AUGM e eu
- 8. O Programa Escala
- 9. Por que fazer intercâmbio?
- 10. Encontro CEPI
 - DICAS PARA O PROFESSOR CEPI

Figura 2: Sequência Didática da Unidade 1



Os símbolos encontrados ao lado de cada link, além de direcionar os “cepianos” às páginas nas quais eles devem desenvolver a atividade proposta pela tarefa, lhes informa o tipo de atividade que estarão desenvolvendo.



















Ícones sobre as ferramentas utilizadas para a realização das atividades:		Perfil: ferramenta usada para construir seu perfil pessoal e, assim, compartilhar informações com o grupo.
		Fórum: espaço de interação para trabalhos em grupo, visando a resolução de problemas, a discussão de ideias e proposta de posicionamentos coletivos, e a construção de produtos coletivos. Não é necessário que todos trabalhem no mesmo dia e horário.
		Wiki: ferramenta de escrita coletiva.
		Chat: SEGUIR????
		Skype: *Única ferramenta fora do moodle.
		Questionário:
Habilidades envolvidas		Ler
		Escrever
		Falar
		Escutar
		Assistir a um vídeo
Ícones sobre os modos de organização da participação nas atividades:		É uma tarefa individual.
		É uma tarefa em duplas.
		É uma tarefa em grupo.
		É uma tarefa para toda a turma.
Ícones sobre os tipos de avaliação		É uma tarefa de correção automática.
		Professor vai olhar a tarefa
		Professor vai olhar a tarefa



Figura 3: Índice das figuras

Como é possível verificar através do índice dos ícones apresentados ao lado das tarefas propostas, todas as ferramentas disponibilizadas pelo Moodle e, ainda, outras fora dele, foram utilizadas para que pudéssemos fazer uso de todos os elementos oferecidos pela plataforma. Apesar de ter suas restrições, o Moodle nos oferece ferramentas capazes de atender perfeitamente nossas necessidades – principalmente em relação às tarefas de leitura e produção textual, as quais passo a comentar mais especificamente a partir de agora.

Tendo em vista os objetivos do CEPI como um todo e da Unidade 1 em particular, analiso, aqui, como cada tarefa de leitura e produção textual está relacionada a esses objetivos, aos pressupostos teóricos anteriormente apresentados e às ações apresentadas no início da unidade.

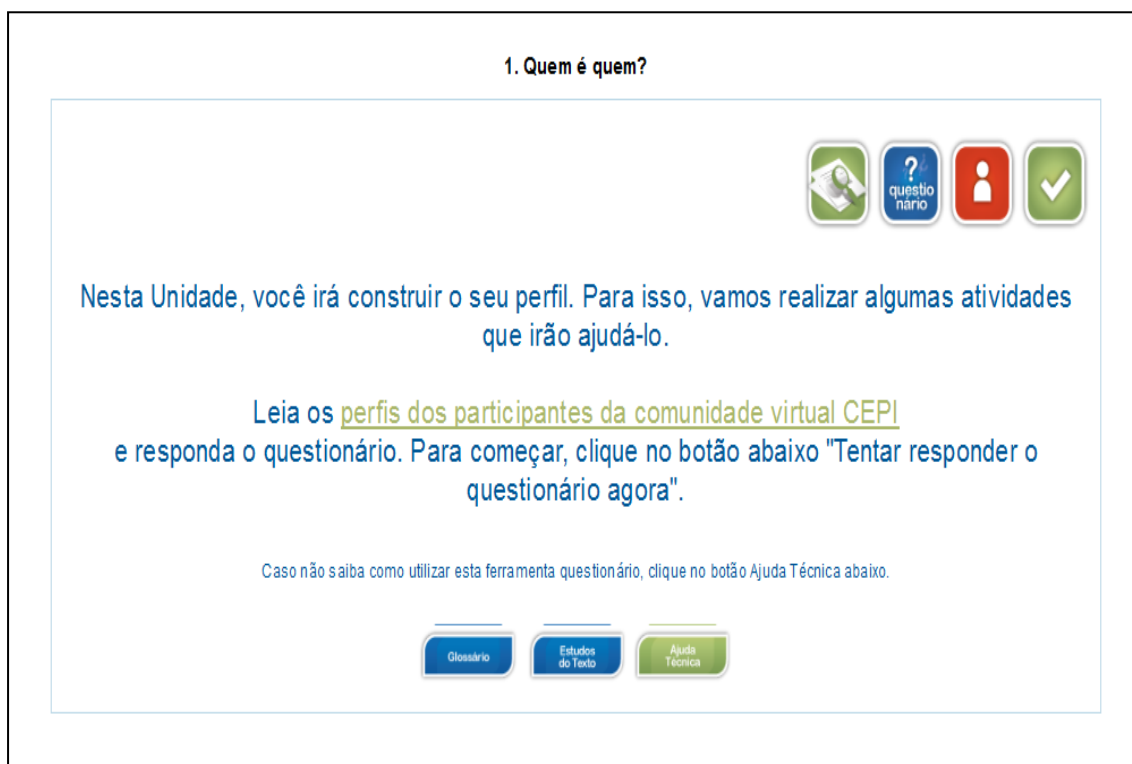


Figura 4: Tarefa de Leitura 1

Nessa primeira tarefa de leitura, os “cepianos” são convidados a ler e, mais do que isso, é dado a eles um motivo para tal atividade; a justificativa para a leitura é uma proposta



de escrita que virá posteriormente ainda nesta unidade. Além de realizarem a atividade de leitura, os alunos podem, caso queiram, realizar alguns exercícios de estudo do texto de forma mais estruturalista.

É bom salientar, ainda, que todos os perfis lidos pelos “cebianos” são originais e preenchidos na própria plataforma por todos aqueles que participaram da elaboração das tarefas e que, por consequência, participarão como tutores do curso propriamente dito.

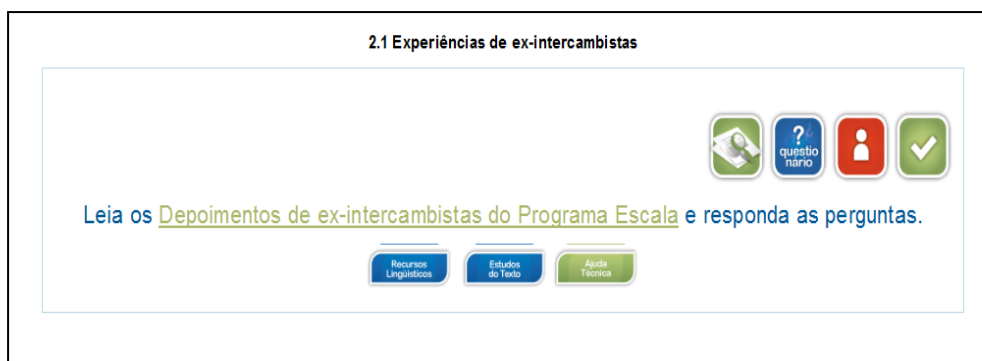


Figura 5: Tarefa de Leitura 2

Nessa segunda tarefa de leitura, os “cebianos” são convidados a ler depoimentos de ex-intercambistas para que possam ter acesso a algumas informações relevantes para o seu futuro intercâmbio. É importante destacar, aqui, que é para esses ex-intercambistas, pessoas reais, que os “cebianos” escreveram e-mails com suas primeiras dúvidas em relação ao intercâmbio, à universidade de destino e outras questões.

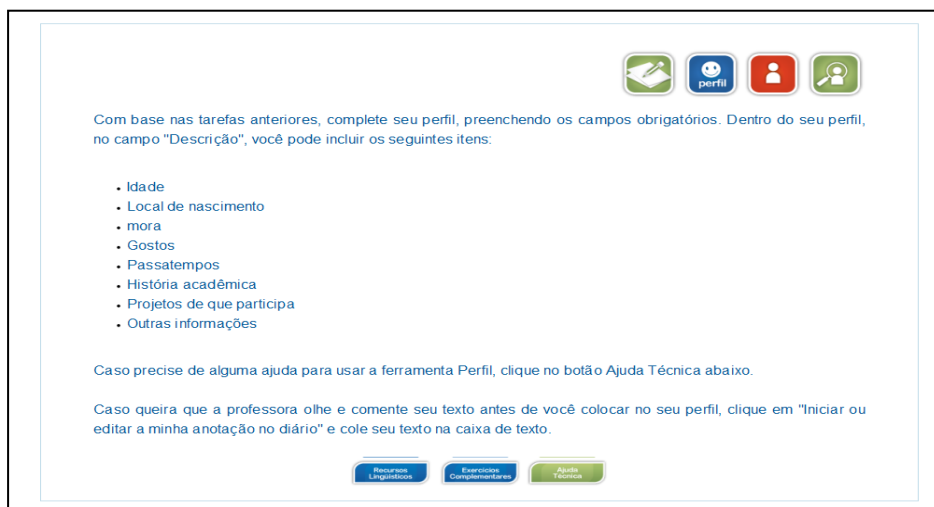


Figura 6: Tarefa de Produção Textual 1



Logo após os alunos terem lido perfis do Moodle de seus tutores, são chamados a preencher seus próprios perfis. Apesar de se tratar de uma tarefa de escrita mais voltada ao preenchimento de lacunas, a escrita não perde sua legitimidade, pois para participar de uma comunidade virtual qualquer – não somente de ensino, é preciso preencher seu perfil; nesse caso, portanto, os “cepianos” devem criar seus perfis usando a LA em questão e, ainda, receber comentários do professor a respeito de suas escolhas para fazê-lo.

Você sabe como iniciar uma conversa em português? Que tipo de perguntas você faz para conhecer alguém? Com os colegas, escreva uma lista de possibilidades de cumprimentos e perguntas para conhecer uma pessoa. Se você quiser, pesquise nos textos trabalhados e procure alguns exemplos.

Essa tarefa será desenvolvida em um Wiki, um espaço para escrita coletiva. Nesse espaço, você pode alterar tudo o que achar necessário, fazer comentários, expor dúvidas, etc.

Recursos Linguísticos Exercícios Complementares Ajuda Técnica

Figura 7: Tarefa de Produção Textual 2

Pela primeira vez no CEPI e, acreditamos, para muitos dos “cepianos” em sua vida de estudante, os alunos são convidados a escrever um texto de forma colaborativa utilizando o wiki como sua ferramenta. Esse tipo de produção textual não somente proporciona aos “cepianos” a oportunidade de compartilhar ideias e sanarem dúvidas com seus colegas, mas, também, lhes capacita para uma espécie de escrita acadêmica bastante comum: a produção de texto de forma coletiva. Esse exercício de escrita faz com que os alunos possam lidar com algumas características extra textuais; como por exemplo, disputa de espaço e poder no ambiente de escrita coletiva (Broch, 2008).

Escreva no Fórum uma apresentação do colega com quem você conversou, mas sem dizer o nome dele(a). Utilize as informações do perfil do colega e da conversa via Skype. Inclua pelo menos uma curiosidade que você tenha descoberto sobre o colega.

Logo após, leia as descrições dos demais colegas e adivinhe quem são eles.

Justifique seus palpites destacando as características que ajudaram você a reconhecê-lo(a).

Recursos Linguísticos Exercícios Complementares Ajuda do Professor Ajuda Técnica








Figura 8: Tarefa de Produção Textual 3

Após uma atividade de compreensão e produção oral, os alunos são convidados a participar de uma brincadeira via fórum. Eles devem escrever uma breve apresentação dos colegas com quem conversaram – caso queiram, eles podem consultar os perfis que os colegas já preencheram na tarefa de produção textual anterior – para que os demais tentem adivinhar de quem estão falando. Para isso, os “cepianos” devem ler as descrições dos outros para participar da brincadeira também adivinhando quem são os descritos por seus colegas. Essa forma de fórum possibilita aos alunos a leitura de postagens anteriores às suas – tarefa bastante negligenciada em EAD.

5. Pausa para um bate-papo!

[Clique aqui para entrar no chat agora](#)
(Versão sem frames Javascript)



No dia e horário marcados pelo professor, entre no chat para conversar com os colegas, procurando conhecê-los melhor. Esta integração é importante, pois estaremos trabalhando juntos durante os próximos meses de curso.

Você pode conversar sobre:

- a. como é a vida na sua cidade;
- b. o que você faz durante a semana e nos finais de semana;
- c. com quem mora;
- d. se já viajou para o país de destino, para onde foi, quando foi, o que achou.

Aproveite a oportunidade para interagir com os colegas, em português, e conhecê-los melhor!





[Recursos Linguísticos](#)[Exercícios Complementares](#)[Ajuda Técnica](#)

Figura 9: Tarefa de Produção Textual 4

Outra ferramenta disponibilizada pelo Moodle é o chat, uma maneira bastante eficaz de interação em tempo real entre os participantes da comunidade virtual de aprendizagem. Nessa unidade, os “cepianos” são divididos em pequenos grupos para conversarem, em uma data e hora determinada, com seus colegas e na presença de um tutor sobre as questões apresentadas no enunciado.



É importante destacar que todas as questões levantadas – tanto nos fóruns, quanto nos chats – devem ser, acima de tudo, relevantes (ver Schlemmer, 2005); não somente para o aprendizado da LA em questão, mas, também, no caso do CEPI para o objetivo geral do curso.



Escreva um e-mail para um amigo, contando sobre suas primeiras experiências no CEPI. Esse amigo fala português, sabe que você fará intercâmbio, mas não sabe nem que o CEPI existe, nem que você está fazendo o CEPI.

Fale sobre:

- a. o que é o CEPI;
- b. como é o grupo;
- c. quem são seus colegas: descreva seu grupo no geral ou escolha apenas um colega, especificando
 - 1) quem é a pessoa (de onde é, nome, idade etc.);
 - 2) o que achou dele(a), o que mais/menos gostou nele(a);
 - 3) o que vocês têm em comum e de diferente;
- d. suas expectativas em relação ao CEPI.

Escreva no espaço abaixo e, em seguida, clique em *enviar texto* para enviar o arquivo para o professor CEPI.

Se você quiser enviar também a algum amigo de verdade, vá em frente!





Figura 10: Tarefa de Produção Textual 5

Como última tarefa de produção textual da primeira unidade, o CEPI convida seus participantes a praticar uma escrita com a qual, talvez, eles estejam mais familiarizados: a escrita de um e-mail para um amigo de forma individual. Após a desconstrução daquilo que os “cepianos” poderiam esperar de um curso a distância, fazer com que sua forma de escrita mais confortável apareça estimula a participação das demais tarefas com as quais os alunos ainda estarão tentando se familiarizar. A busca dessa quebra de paradigmas facilita o processo de ensino/aprendizagem ao passo que ajuda na valorização da participação de todos os envolvidos de formas distintas e relevantes (ver Behar, 2009).



4. Considerações finais

Levando em consideração as tarefas de leitura e produção textual da unidade 1 do CEPI e como essas tarefas estão relacionadas com os pressupostos teóricos, com o gênero do discurso em foco e, ainda, com as ferramentas disponíveis pela plataforma Moodle, é possível afirmar que:

(1) as tarefas de leitura e produção textual da unidade 1 do CEPI estão de acordo com os objetivos gerais do curso bem como com os objetivos particulares da unidade em questão por possibilitar aos “cepianos” que (a) criem seus perfis na plataforma; (b) conheçam os demais participantes do CEPI; (c) reflitam sobre suas expectativas em relação ao curso; (d) conheçam a AUGM e o Programa Escala; (e) reflitam sobre o sentido político do intercâmbio; e (f) aprendam a utilizar as ferramentas do Moodle.

(2) as tarefas de leitura e produção textual da unidade 1 do CEPI estão de acordo com o gênero discursivo em foco e às ações sociais previstas para tal unidade pois possibilitam aos alunos que (a) se apresentem aos seus colegas, professores e tutores do CEPI; (b) falem de si e de outras pessoas; (c) expressem gostos e preferências; (d) descrevam pessoas e atividades; (e) interajam uns com os outros de diversas formas; e (f) escrevam um e-mail a um amigo falando sobre o CEPI.

(3) as tarefas de leitura e produção textual da unidade 1 do CEPI estão em uma sequência considerada ideal por darem acesso aos “cepianos” a um tipo de texto (nas tarefas de leitura) que servem de base para as tarefas de escrita posteriores. Além disso, a complexidade dos textos – tanto para leitura quanto para escrita – levam em consideração os recursos linguísticos estudados no decorrer da unidade.

Ainda é cedo para falar do CEPI em termos de sucesso, porém, é possível salientar que o curso inteiro foi desenvolvido dentro da perspectiva de uso da LA para realizar ações no mundo e, por isso, assuntos e gêneros relevantes foram selecionados. É importante salientar, também, que o CEPI foi estruturado para um público determinado e que, portanto, provavelmente, não possa ser utilizado com falantes de outras línguas maternas que não o espanhol.



Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 2 ed. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.
- BEHAR, P. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Artmed, Porto Alegre, 2009.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROCH, I. **Escrita Coletiva De Texto Teatral Em Língua Inglesa Em Ambiente Virtual De Aprendizagem: o foco do aluno no processo**. Dissertação de Mestrado I. Letras UFRGS, Porto Alegre, 2008
- BYGATE, M.; SKEHAN, P. & SWAIN, M. **Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing**. Longman, Essex, 2001.
- CASTRO, R. **A Interação Social e o Benefício Recíproco como Elementos Constituintes de Um Sistema Complexo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PGIE-UFRGS, 2007
- ELLIS, R. **Task-based Language Learning and Teaching**. Oxford, Oxford, 2001.
- FARACO, C. A. Ensinar vs. não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, vol. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.
- GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- GOMES, Maíra da Silva. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado, PPG-UFRGS, 2009.
- GUMPERZ, J. Convenções de contextualização. In: GARCEZ, P.; RIBEIRO, B. T. (org.) **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. p. 149-182.
- HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- MORRIS, Pam. **The Bakhtin reader: selected writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov**. Nova Iorque: Arnold, 1994.
- NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- POLONIA, E. **Parâmetros para procedimentos Pedagógicos na Aprendizagem em Inglês como Língua Estrangeira em uma Rede Telemática**. Tese de doutorado. Porto Alegre: PGIE-UFRGS, 2003.
- RAMAL, A. **Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Artmed, Porto Alegre, 2002.
- REDDY, Michael J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. In: **Cadernos de Tradução** nº9. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar 2000. p.5-47.
- SCHLEMMER, E. Metodologias para Educação a Distância no contexto da formação de comunidades virtuais de aprendizagem. IN: BARBOSA, R. (org.) **Ambientes Virtuais de Aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2005. pp. 29-49
- SCHLATTER, M., BULLA, G. S., JURIC, V. H. S., HRASTE, M., RODRIGUEZ, M. L. A Certificação de Espanhol e Português para o Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no



âmbito do Mercosul. In: Tercer Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, 2007, Córdoba. Tercer Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas. , 2007. p.59 – 64

SCHLATTER, M., & GARCEZ, P. **Referenciais curriculares - Língua Espanhola e Língua Inglesa Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Porto Alegre: Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2009.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros discursivos e parâmetros de avaliação de proficiência em Português como Língua Estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado, PPG-UFRGS, 2009.