

## **ABORDAGEM ACIONAL EM CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA: O ENSINO BASEADO EM TAREFAS**

Mônica Baêta Neves Pereira DINIZ<sup>1</sup>  
Rafaela Pascoal COELHO

### **RESUMO**

Visando conscientizar sobre a relevância do conceito de tarefa no ensino de Português como Língua Adicional, consoante com a importância da formação do professor de língua como profissional que realiza reflexões constantes sobre sua prática (Dutra, 2009), foi ministrado um curso de Capacitação de Professores no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/Brasil, para possibilitar a preparação docente no sentido de saber o conceito de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de PLA e como são preparadas. Embasando-se nesse conhecimento, a proposta do curso atentava para a capacitação do docente para a utilização de tarefas no ensino de PLA. O âmbito da Linguística Aplicada para o ensino de PLA foi o caminho percorrido com embasamento nos trabalhos de Norris (2011) e Schoffen *et al.* (2012), usando-se a abordagem acional e a prática com a aplicação de oficina de produção afim. A avaliação do/no curso ocorreu de forma concomitante em cada um dos cinco encontros, para as práticas propostas, bem como pontual e ao final, pautando-se na visão global do curso e, ainda, na autoavaliação, como ferramentas para se chegar a um resultado que pudesse refletir na prática do ensino-aprendizagem e na formação docente, e também na melhoria dos futuros cursos de mesma natureza a serem ministrados na Instituição proponente.

**PALAVRAS-CHAVE:** tarefas; capacitação de professores; avaliação

### **Introdução**

Tendo em vista a escassez de cursos de formação inicial e continuada de professores de Português como Língua Estrangeira no Estado de Minas Gerais, o CEFET-MG vem oferecendo cursos de Extensão voltados para a capacitação docente para quem atua ou pretende atuar na área, desde maio de 2013.

---

<sup>1</sup> Mônica Baêta Neves Pereira Diniz, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/INFORTEC – [c96157089@gmail.com](mailto:c96157089@gmail.com)

Rafaela Pascoal Coelho, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG/INFORTEC/GPMRD – [pascoal.rafaela@gmail.com](mailto:pascoal.rafaela@gmail.com)

O grupo de pesquisa INFORTEC do CEFET-MG propiciou de 2013 até o segundo semestre de 2014, quatro cursos de capacitação, sendo o primeiro deles apresentado sob a forma de seminários, tendo sido nominado:

“Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de Português como Língua Estrangeira”, com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado de 13 a 17/05/2013 e 24/05/2013.

O segundo foi “Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de Português como Língua Estrangeira – foco em materiais e recursos didáticos”, com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado nos dias 17, 24 e 31/01/2014 e 07 e 14/02/2014.

O terceiro foi “Curso de Capacitação de Professores para o Ensino de PLE baseado em Tarefas”, com carga horária total de 15 horas/aula, tendo sido ministrado somente às segundas-feiras, nos dias 22 e 29/09/2014 e 06, 13 e 20/10/2014.

O quarto e mais recente deles foi “Curso de Capacitação de Professores para o Preparatório para o Exame Celpe-Bras”, igualmente com carga horária de 15 horas/aula, tendo sido ministrado nos dias 27 a 30/10/2014 e 03/11/2014.

Este “Curso de capacitação para professores para o ensino de PLE baseado em tarefas” que foi realizado durante os meses de setembro e outubro de 2014, já foi o terceiro ofertado, sendo que os materiais gerados nele constituem o *corpus* para a análise dos processos avaliativos que este trabalho sugere.

Como materiais gerados tivemos a produção em grupo após a parte teórica sobre o que são tarefas e, igualmente, a resposta individual aos questionários global do curso e o de autoavaliação.

O que se propôs como objetivo geral foi descrever a organização do curso dando destaque para o processo avaliativo das atividades da parte prática do curso e a configuração do questionário final de avaliação do curso, bem como a análise das respostas, considerando: aspectos gerais dos campos a serem avaliados, como o curso foi avaliado, como os participantes fizeram sua autoavaliação, representatividade das questões fechadas e comentários avaliativos observados nos campos de preenchimento livre. Para isso, busca-se tratar da organização do questionário; identificar o que e como se pretende avaliar em cada um dos campos; observar como os participantes avaliam o curso de maneira geral; apontar o que se avalia por meio dos campos de preenchimento livre do questionário, bem como tecer considerações a partir do que foi apresentado pelos capacitandos.

Para Miccoli (2013),

(...) não se concebe aprendizagem sem avaliação. Avalia-se para coletar informações significativas e úteis para alunos, professores, pais e sociedade; avalia-se para apreciar até que ponto estão sendo alcançados os objetivos de ensino, refletidos em resultados de avaliações, que apontam se houve ou não aprendizagem. Com essas informações decidem-se cursos de ação. De acordo com o desempenho, é possível apreciar a necessidade de adequar o ensino para preencher lacunas conceituais, rever conteúdos ou elevar o nível de atividades pedagógicas. (p. 153)

Foi com esse intuito que a avaliação, no transcurso e ao final do curso, foi procedida pelas professoras-formadoras, mesmo porque avaliar

é um processo que desafia quanto a realizá-lo bem; ao conhecimento a ser aplicado a situações práticas. A literatura sobre avaliação é vasta e, devido aos sentimentos negativos associados à avaliação, mantém-se distante dos docentes, que desconfiam da acuidade desse processo. Ao mesmo tempo, está comprovado que planejamento, propósito claro e metas definidas levam a instrumentos bem elaborados e procedimentos que garantem resultados confiáveis. Todavia, nenhuma avaliação será 100% válida, 100% confiável ou 100% prática. Sempre haverá tensão entre essas medidas, que só pode ser equilibrada pelo uso de múltiplos instrumentos de avaliação. Portanto, para que o processo de avaliação forneça o tipo de informação precisa e adequada, ele tem que ser amplo. (Miccoli, 2013:181)

Sendo assim, não se teve a pretensão de ter aplicado avaliação totalmente irrepreensível, mas avaliação na medida em que se concebe como tal, nos moldes em que os teóricos a entendem.

## **1. O Curso**

O “Curso de capacitação de professores para o ensino de PLE baseado em tarefas” foi o terceiro curso voltado para a formação de docentes de PLE oferecido pelo CEFET-MG, conforme citado anteriormente, tendo sido idealizado pelo Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia - INFORTEC e proposto como um Projeto de Extensão Comunitária, ministrado por duas professoras-formadoras, em 5 encontros de 3 horas cada, totalizando 15 horas. Foi ministrado nos dias 22 e 29 de setembro, e 06, 13 e 20 de outubro de 2014.

Dentre sessenta inscritos, houve divulgação da aceitação da inscrição de dezesseis. Contudo, uma inscrição era do exterior (Centro Cultural Brasil-Argentina – Buenos Aires) e, portanto, inviabilizava a participação da pessoa diretamente interessada; os bolsistas do CEFET tinham participação obrigatória e, portanto, vagas garantidas, dispensando-se a inscrição dos mesmos. Assim, do grupo de interessados foram selecionados para participar do curso: cinco participantes alunos do curso de graduação em Letras - Tecnologias da Edição - que são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Programas de Extensão do CEFET-MG, que atuam diretamente nos cursos de PLE ministrados na instituição e, portanto, tinham o vínculo com o curso, sem mesmo a necessidade de nele se inscreverem, ou seja, não foi facultativa a participação, mas compulsória; três alunos do curso de graduação em Letras, um aluno do Mestrado em Estudos de Linguagens, quatro servidores do CEFET-MG; três participantes da comunidade e, finalmente, três professores sem vínculo com a instituição. Excetuando-se os bolsistas, cuja participação era obrigatória, o grupo de professores que participou era composto, mais precisamente, por dez provenientes da própria instituição CEFET-MG, quatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e um da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC).

Cabe ressaltar que não havia apenas professores neófitos, mas também professores já experientes, seja na docência de outra língua estrangeira, no caso o inglês e, inclusive, até mesmo na área de Português como língua estrangeira (PLE). A incipiência se concentrou no grupo de bolsistas, pois estes, de fato, eram os novatos na docência, mais precisamente, no ensino de PLE.

Com o intuito de sensibilizar os professores de PLE em formação sobre a relevância do conceito de tarefa no ensino de Português como Língua Estrangeira, consoante com a importância da formação do professor de língua, o qual se constitui como profissional que realiza reflexões constantes sobre sua prática docente (DUTRA, 2009), foram discutidos, nos cinco encontros, detalhados a seguir, aspectos fundamentais para a realização do curso.

## **2.1. Primeiro encontro: tarefas**

No primeiro encontro do curso foram discutidas as contribuições da literatura da

área que colaborassem para uma compreensão conjunta do conceito de “tarefa”. Segundo Schlatter (*et al*, 2003:5, *apud* Santos, 2012:120), é "um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. [...] uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito social".

É importante ressaltar que parte das pessoas que buscam aprender o Português tem como objetivo conseguir o Certificado de Proficiência em Português como Língua Estrangeira (Celpe-Bras) e, de acordo com os autores do Manual do Examinando, a “tarefa substitui tradicionais itens ou perguntas e abrange mais de um componente e compõe a Parte Escrita do Exame Celpe-Bras”. (Brasil, 2014)

O Manual ainda traz uma definição de tarefa (p. 5) que se aproxima muito da citada anteriormente. E, para esclarecer ainda mais a constituição das tarefas e sua importância para o exame, o Manual afirma que:

em cada Tarefa há sempre um propósito de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para julgar a adequação da resposta do examinando ao contexto. (Brasil, 2014:5)

Para Norris, (2011:578) o ensino baseado em tarefas “é uma abordagem para ensino de Língua Estrangeira e Segunda Língua” que “integra fundamentos teóricos e empíricos” e tem o “foco em resultados de aprendizagem tangíveis ou o que os alunos são capazes de fazer com a linguagem”.

Após a discussão dos conceitos, foram apresentados aos participantes exemplos de tarefas típicas e, ao final do encontro, foi proposta uma atividade prática na qual, divididos em 5 grupos e de posse de um material autêntico oferecido pelas professoras-formadoras, eles deveriam criar uma tarefa com os temas: apresentação pessoal, transporte, *kit* sobrevivência (em Belo Horizonte-MG), alimentação e contrastes culturais.

Os grupos foram convidados a ir até a frente da sala e apresentar a sua proposta de tarefa a todos os presentes. A avaliação da atividade deu-se de maneira socializada, por meio de comentários crítico-constructivos das professoras-formadoras e dos demais participantes sobre a elaboração da tarefa. A parte prática proposta no primeiro encontro foi uma maneira de avaliar para além da compreensão dos participantes do curso sobre o conceito de tarefas e a sua capacidade de produção de tarefas típicas voltadas ao ensino de PLE.

A tarefa elaborada pelo Grupo 1 foi sobre apresentação pessoal, pelo Grupo 2 foi sobre transportes, pelo Grupo 3 foi sobre *kit* sobrevivência (em Belo Horizonte-MG), pelo Grupo 4 foi sobre alimentação e, pelo Grupo 5 foi sobre contrastes culturais.

## **2.2. Segundo encontro: abordagem comunicativa no ensino de LE**

Face ao consenso entre as professoras-formadoras, houve um replanejamento do curso, o que levou a uma nova distribuição dos conteúdos dos encontros seguintes ao primeiro, o que foi comunicado diretamente aos capacitandos, logo no início desse segundo encontro.

Esse novo formato é o que se apresenta neste trabalho e decorreu de uma dinâmica mais adequada à turma e à própria didática a ser adotada no curso de capacitação.

Para esse segundo encontro as professoras-formadoras se pautaram na discussão dos conceitos de abordagem, abordagem comunicativa e aprendizagem sob a perspectiva de diversos autores e o conhecimento sobre como desenvolver tarefas com base na abordagem comunicativa.

Para a compreensão do conceito de abordagem, Almeida Filho (1997) foi a referência.

Abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas tratar de enfocar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo. (pág. 13)

A partir daí foram discutidos os conceitos de língua, linguagem e língua estrangeira, seja como ação social propositada entre pessoas (sujeitos), como criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais apropriadas) ou como formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras. Levando-se em conta, também, a capacidade e manifestação de expressão verbal, regular, estética, lúdica; a manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas), a construção de sentidos e conhecimentos, sem se descartar a expressão de relações de poder, a construção de cultura como repositório. (Almeida Filho, 1997:24-25).

A língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente, a língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes, como Almeida Filho traz em sua

obra (1997:24-25), também foram pontos de interesse e de discussão levados aos capacitandos.

Em meio a essa gama de possibilidades nos conceitos em apreço, foram apresentados para uma consideração e um dialogismo, os papéis *versus* atitudes do professor, tal qual expressa quadro de Almeida Filho (1997:26).

Dando seguimento aos diálogos entre as professoras-formadoras e os professores em formação, adentrou-se na seara da abordagem e do material didático, conteúdo esse tratado pela autora Sternfeld (1997) que, falando sobre materiais didáticos para o ensino de PLE, diz que

supondo-se que todo planejamento pressupõe tomadas de decisão que atuam como o alicerce sustentador de uma obra, ao se acionar a construção de etapas de um material didático, os objetivos e as pretensões do(s) autor(es), fundamentadas em um conceito de abordagem, materializam-se e manifestam-se no produto construído. (Sternfeld, 1997:49)

Seguindo seu raciocínio a respeito desse tão profícuo tema, a autora acrescenta que

registros de observação de implementação concreta do material em sala de aula em diferentes condições de ensino-aprendizagem fazem-se necessários para que se analisem as perspectivas de comunicação que ele detona e a potencialidade das situações que surgem em contextos específicos, distinguindo-se, todavia, as diversas leituras que professores fazem do material e as concepções teóricas que imprimem em suas aulas (Sternfeld, 1997:49-50)

Ante opinião balizada da autora, os capacitandos expressaram a própria opinião acerca do tema tão relevante, para que houvesse o retomar das citações de Sternfeld que, sabiamente, destaca aspectos relevantes para que o professor em formação tenha discernimento quanto ao que fazer quando dispuser (ou não) de um livro didático (LD).

(...) concentrar-se no LD em demasia limita e empobrece a construção do processo de ensino-aprendizagem de LE. A discussão sobre materiais no mercado é importante numa época em que o cenário de ensino é marcado por professores de PE que não se satisfazem mais com a ênfase dada à gramática e requerem formas de ensinar mais comunicativas. (Sternfeld, 1997:50)

Para fomentar a discussão a respeito do uso do LD, a autora continua “muitos dos livros disponíveis cumprem com eficiência a tarefa a que se propõem: ensinar uma língua-alvo a partir de determinadas decisões e ações provindas de concepções de linguagem, de ensinar e de aprender uma LE” (p. 51)

Visando aprofundar as discussões e direcioná-las para o escopo do curso, a saber, a formação de professores de PLE, passou-se para a abordagem comunicativa em PLE, encontrando na autora Vanda Menezes (1996), a temática de interesse, pois levanta uma boa pergunta ao dizer “o que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de LE?”, ao que ela responde que é “estar atento a todas as situações de comunicação pela linguagem”, acrescentando que “o professor comunicativo deverá observar que funções comunicativas são realizadas no discurso e de que modo a língua histórica que ele ensina (língua-alvo) permite expressar essas funções.” (p. 80).

Interessante observar que essa autora consegue aclarar o que seja, de fato, uma abordagem comunicativa em PLE, ao expressar que

ser comunicativo também quer dizer saber criar na sala de aula situações de comunicação. Esta tarefa implica planejamento e, ao mesmo tempo, habilidade do professor para aproveitar novas situações surgidas a partir do envolvimento de seus alunos. A abordagem comunicativa não é sinônimo de ‘improvisação’. (Menezes, 1996:80)

Vanda Menezes foca nas atitudes do professor, no planejamento, na preparação que ele deve dar às aulas de PLE que for ministrar.

O professor comunicativo deve estar preparado para selecionar exercícios que embasem o uso comunicativo e deve oferecer condições para a aprendizagem de regularidades lingüísticas, especialmente quando solicitadas pelo aluno, mas não deve transformar sua aula em aulas de gramática. (Menezes, 1996:80)

Ainda em Menezes (1996), um destaque especial para o que seja abordagem comunicativa, independente de sua aplicabilidade ser para LM ou para LE. “A abordagem comunicativa não descarta o ensino sistemático de estruturas gramaticais; este ensino, no entanto, deixa de ser o foco e passa a ser planejado com vistas à ampliação das capacidades comunicativas.” (p. 81)

Ainda no âmbito da abordagem comunicativa, Almeida Filho (2002), mostra a divisão em fases e o processo em que ela se forma, a saber:

Quatro fases necessárias à fruição da aula de LE num cenário onde o artifício é constitutivo e noutro onde a sala de aula é lugar autêntico de aprender (ensinar) conteúdos e procedimentos. Essas fases, não redutíveis umas as outras sem perdas ao processo como um todo são: 1) o estabelecimento de clima e confiança; 2) a apresentação de insumo novo; 3) ensaio e uso; e 4) pano. (p. 32)

Todos os termos foram aprofundados em sala, com destaque para a utilidade prática de cada um deles, no âmbito do ensino de PLE.

Seguindo com a mesma temática, a saber, abordagem comunicativa, foi buscado em Cardoso (2004), um quadro comparativo dos papéis do professor e do aluno, que recebeu uma livre tradução das professoras-formadoras, através do qual se dialogou bastante acerca de algumas crenças e estereótipos instituídos às vezes nem se sabe bem por quem.

Adentrando na seara da aprendizagem, encontrou-se em Coscarelli (2012) em obra organizada por Dell’Isola, aspectos atinentes às estratégias de aprendizagem, fator preponderante para a obtenção de sucesso em uma LE.

Coscarelli (2012), citando Rubin, destaca as características dos bons aprendizes, o que foi levado aos capacitandos como um elemento a mais para um bom ensino de PLE. Igualmente no que diz respeito aos traços psicológicos dos bons aprendizes (p. 21)

Falando de listas idealizadas, Coscarelli (2012) sugere que

Não sejam usadas como verdades absolutas que devam ser seguidas por todo mundo exatamente dessa maneira. É preciso levar em conta as diferenças individuais e encorajar cada aprendiz a descobrir o que funciona melhor para ele. As listas apresentam as características mais comuns entre os bons aprendizes, isso não significa que todos os bons aprendizes tenham todas essas características e que quem não tenha algumas delas seja necessariamente um mau aprendiz. (p. 21)

Aprofundando um pouco mais acerca da temática aprendizagem, foi explorado o conteúdo teórico do autor Cardoso (2001), que explicita o desenvolvimento de habilidades, o que se considera que seja pertinente e relevante no aspecto ensino-aprendizagem de uma LE. Fartos exemplos desse autor e de Soares, por ele citada, foram apresentados e comentados entre os pares de professores: os formadores e aqueles que ainda se mostravam em fase de formação.

Morita (1998), em obra organizada por Silveira, associando aprendizagem e material didático, sabiamente, diz que “nenhum material se adapta 100% a necessidades e interesses dos alunos e, por conseguinte, não satisfaz totalmente o professor” (p. 61) e, ainda, que “o livro didático também alivia a tarefa de planejamento do professor de PLE, pois todo autor de manual didático, ao produzir seu material, faz o planejamento geral do curso a ser elaborado. (p. 65) e, por conseguinte, foi possível quebrar muitos estereótipos e crenças acerca de materiais didáticos, incluindo-se, dentre esses, o LD.

Bizon (1992), em livro organizado por Almeida Filho e Lombello, falando sobre uma experiência alternativa de aprender Português para Estrangeiros, conclui pela “necessidade de planejamento para que as partes constituintes da operação de ensino estejam coerentemente estruturadas, harmonizando-se com a abordagem adotada.” Segue elucidando que “é preciso ter em primeiro plano os objetivos, necessidades e interesses dos aprendizes. É nos alunos e na interação com eles que buscamos informações e subsídios para elaboração de planejamento de ensino.” (p. 42)

Após a explanação teórica, foram distribuídas imagens impressas coloridas:

1. Quanto se gasta de água por dia
2. Coleta seletiva com chip (como funciona – Edição Verde)
3. Quando você elimina o excesso de gordura corporal, o que melhora? E ainda...
4. O que fazer quando um motorista gritar com você... (cenas de trânsito: ciclista x motorista)
5. Favor afixar na portaria (sobre o consumo de água em vários setores, dentro de um condomínio)

Após a distribuição, aleatória, foi pedido, a cada grupo (quatro trios e uma dupla) que elaborasse uma proposta de tarefa comunicativa embasada nas reflexões daquele segundo encontro, bem como que os capacitandos apontassem os conhecimentos exigidos para que o aluno fosse capaz de desempenhar a tarefa.

A título de fomentar e embasar os conhecimentos teóricos, foram dadas duas sugestões de leitura, por meio da projeção que se deixou fixada na tela, no transcurso da execução da tarefa. Tais sugestões foram dos textos (ver referências bibliográficas): Práticas pedagógicas integradas de línguas e a abordagem da gramática. Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade?

Todas as produções foram levadas para correção e foram entregues os respectivos comentários no encontro seguinte.

Resultaram da parte prática, tarefas que propunham produções de gêneros diversificados, que receberam comentários crítico-construtivos, estando apresentadas conforme o grupo executor e em correspondência às imagens coloridas retrocitadas:

Grupo 1 – Quanto se gasta de água por dia.

A atividade realizada pelos capacitandos atendeu ao que se constitui como sendo uma típica tarefa em PLE. Foi sugerida a correção de parte do enunciado: “...Com o intuito de conscientizar os moradores sobre a necessidade de economizar água, elabore...”. Com relação aos conhecimentos exigidos, como o gênero proposto foi

cartilha, talvez não houvesse tanta necessidade de domínio de conectivos, como apontado pelos integrantes do grupo.

Grupo 2 (dupla) – Coleta seletiva com chip.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, mas a atividade foi considerada incompleta, pois não informou os conhecimentos prévios necessários para realização da tarefa.

Grupo 3 – Excesso de gordura corporal.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, apontando também conhecimentos prévios necessários considerados plausíveis.

Grupo 4 – O que fazer quando um motorista gritar com você.

O grupo atendeu à proposta de tarefa, apesar de não informar os conhecimentos prévios necessários para a realização da mesma.

Grupo 5 – Favor afixar na portaria.

O grupo elaborou dois enunciados, e as duas opções atenderam à proposta de tarefa, além de apontarem os conhecimentos prévios necessários para a realização de ambas.

O segundo encontro foi denso de conceitos teóricos e, portanto, voltados especificamente à formação basilar para um professor iniciante na área de PLE, tendo se mostrado profícuo e pilar dos encontros consecutivos, sobretudo em decorrência da atividade prática proposta, executada pelos capacitandos e cujo retorno após a leitura crítico-constructiva das professoras-formadoras foi entregue aos diretamente interessados, no encontro seguinte.

### **2.3. Terceiro encontro: sequências didáticas**

O objetivo primordial desse terceiro encontro foi dar a conhecer a estrutura de uma sequência didática (SD) e todos os seus meandros.

Indiscutível que o marco teórico utilizado tenha sido Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que os capacitandos pudessem ter um embasamento exemplar do desenvolvimento de sequências didáticas (SDs). A aplicação ao ensino de PLE encontrou respaldo teórico em Cristóvão, 2009 e, para fechamento do encontro, foi

pedida a elaboração de uma sequência didática a partir de roteiro dado, do qual se falará oportunamente.

A partir do trio de referência para todos que se embrenham pelos meandros das sequências didáticas, foi possível que se falasse dos contextos de produção; que se apresentasse o clássico modelo (p. 98); que se abordasse o que vem a ser uma situação, a partir de sua apresentação; que se trouxesse à luz e de forma contextualizada a imprescindível produção inicial; que se explicitassem os módulos que compõem, de maneira inexorável, uma SD; e, para efeito de fechamento, a produção final de uma SD.

Em Cristóvão (2009) se pôde apresentar, como guia, o conteúdo do material que permitirá a adequação de SDs (p. 309). Ainda com embasamento no texto dessa autora, foi possível apresentar aos professores em formação, os tipos de capacidades, no que se refere à linguagem, as quais são demandadas para a aprendizagem de leitura de textos (p. 321).

As capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas são os três tipos discutidos pela autora e, igualmente, também o foram no espaço desse terceiro encontro de um curso de capacitação, onde o primordial, segundo se acredita, é o saber usar a cada uma delas, principalmente.

Quanto a material autêntico, Vera Cristóvão (2009), tomando por base os estudos de Pasquier e Dolz (1996) considera que, “para o ensino de leitura em LE, os textos a serem utilizados devem ser textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, capazes de preparar o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos.” (p. 323).

No âmbito da leitura, falando sobre a complexidade da tarefa, ainda em Cristóvão (2009), a previsão que ao “iniciar a leitura em língua estrangeira com uma tarefa complexa, o leitor conta com o conjunto de seus conhecimentos prévios para atingir o seu objetivo.” (p. 326).

Na página 331 a autora diz que “atividades que se voltam para o desenvolvimento da capacidade de ação podem solicitar que o aluno: faça inferências; tire conclusões; levante o objetivo (ou intenção) do/s autor/es e/ou de envolvidos no texto; articule seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.”

Exatamente o que se esperava dos capacitandos foi o que se permitiu fazer com que eles próprios, viessem a esperar dos seus alunos de PLE, por meio de SDs aplicáveis nesse contexto de ensino. Para consolidar as discussões teóricas e o que foi

proposto fora da prática, essa foi fomentada a partir da indução de uma atividade em grupo, para a qual foram criativamente desenhadas cinco situações bem específicas e particulares de necessidade vivenciadas por determinadas personagens, o que possibilitaria o desenvolvimento de módulos que perpassassem os aspectos trabalhados no primeiro encontro, conforme trazidos no item 2.1 deste trabalho.

Sinteticamente, as cinco situações apresentadas como roteiro foram:

Proposta 1 – Naveen Rajagol – indiano

Proposta 2 – Fahad Aslin – sírio

Proposta 3 – Juan Echegarria – argentino

Proposta 4 – Pietro Eco – italiano

Proposta 5 – Muhammad Kabura – afegão

As SDs produzidas pelos grupos foram lidas crítica e construtivamente e devolvidas, no encontro seguinte, as correções/sugestões feitas a cada grupo correspondente.

#### **2.4. Quarto encontro: Portal do Professor de PLE**

O foco nesse quarto encontro foi o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna<sup>2</sup>, cujo acesso se efetiva por meio do respectivo sítio e foi o que se possibilitou, via internet, durante o encontro, além de se favorecer ao capacitando o ingresso, inscrevendo-se, caso ainda não o houvesse feito.

De interesse direcionado, as unidades didáticas desse portal, passando-se, na sequência, para os procedimentos para a elaboração das UD. Para tanto, foram especificados seus elementos integrativos, quais sejam, situação de uso, marcadores discursivos, expectativas de aprendizagem, atividade de preparação, bloco de atividades, extensão da UD e atividades de avaliação, os quais, de acordo com o Manual do Portal, de acesso restrito às equipes elaboradoras, tiveram suas definições apresentadas e discutidas.

Houve ilustração com UD dos três níveis (1, 2 e 3) e, para o fechamento do encontro, a partir de substrato advindo de material autêntico e já utilizado pelas professoras-formadoras em contexto de preparação de UD, foi pedido que os grupos produzissem UD de conformidade com nível sugerido na tarefa proposta.

---

<sup>2</sup> [www.ppple.org](http://www.ppple.org)

Após a já costumeira leitura crítico-construtiva, foram devolvidas as produções dos grupos e sugerido que comentassem o que haviam lido desse trabalho realizado pelas professoras-formadoras, o que resultou de inércia dos grupos, à exceção da integrante de um deles que, espontaneamente, durante a apresentação da UD produzida, gerou o comentário da crítica apresentada acerca de tal produção.

De fundamental importância essa retroalimentação, a qual reflete, diretamente, na formação docente, conforme se verá no que é explanado para o conteúdo do quinto e último encontro.

## **2.5. Quinto encontro: formação docente**

Os teóricos que discutem há algum tempo sobre a formação docente e que foram levantados para esse III Curso de Capacitação são os voltados para a área de LE, sendo eles Almeida, 2004; Almeida Filho, 2005; Celani, 2001; Nóbrega, 2011; cada um deles dando a sua contribuição teórica para que se pudesse arrematar com uma avaliação global, uma autoavaliação e um espaço para comentários pessoais, como uma atividade prática, tal qual tinha havido nos demais encontros.

Como fundamentos teóricos foram trazidos os conceitos de Dutra (2009) acerca de formação docente, inicial e continuada.

O quadro proposto por Dutra (2009) (p. 178) foi mostrado, inicialmente, tal qual ela o mostra, com as colunas de professor como: técnico passivo e praticante reflexivo. Para um diálogo mais pertinente, as professoras-formadoras trouxeram uma variação, com uma coluna intermediária que favorecesse ao meio-termo entre esses dois tipos de professor, ou seja, ele teria a denominação de técnico-praticante reflexivo e autocrítico para o seu papel principal, em relação à fonte principal de conhecimento, ao objetivo principal do ensino, a sua principal orientação para o ensino e os principais participantes do processo de ensino. A construção foi conjunta, com todos os capacitandos contribuindo com a opinião balizada e conseguida a partir de cabedal teórico erigido sistemática e progressivamente ao longo dos encontros anteriores e desse quinto e último.

Igualmente discutida nesse último encontro, a formação de professores, seara que encontra ainda muitas lacunas e fontes inesgotáveis de pesquisa.

Importante que se lembre que esse curso foi pensado em sintonia com o que expressa Almeida Filho (2005)

Para ensinar profissionalmente PLE a exigência primeira e mais abrangente é a de uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente chamada de Letras no Brasil. Essa exigência básica não é suficiente quando os licenciados não obtêm uma formação específica no ensino de uma LE. Ela é menos suficiente ainda quando os formandos não contam com a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2 (p. 11).

E, por conseguinte, responder a um questionário teve o mérito de coroar de êxito a concreta realização do curso e se mostrou em sintonia com o pensamento de Brown (2004) *apud* Prati (2007) “observar cuidadosamente tudo o que pensamos que nosso aluno deveria ‘saber’ ou ser capaz de ‘fazer’, baseando-se no material que está ao seu alcance.”<sup>3</sup> (p. 51).

## **2.6. Questionário**

Elaborado com base em questionários pretéritos de cursos diversos e na necessidade de as professoras formadoras receberem um *feedback* do curso que findava, o “Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão” entregue aos capacitandos foi desenvolvido com o intuito de avaliar não apenas a dinâmica proposta no curso, mas também o desempenho das professoras-formadoras e dos próprios participantes.

A partir de um parágrafo introdutório onde está explicado o intuito avaliativo do questionário, foram propostos seis blocos de questões: do 1º ao 3º: questões fechadas (múltipla escolha), o 4º e o 5º mistos e o 6º, apenas questões abertas.

Falando sobre o formato de questões, em se tratando de situação de avaliação, encontra-se em Miccoli (2013:169) que podem ser fechadas, semiabertas e abertas. “Questões de respostas fechadas são aquelas que apresentam, tipicamente, sentenças com lacunas a serem preenchidas (...) Os formatos tipicamente associados às questões fechadas são: questões de múltipla escolha (...)”.

---

3 (...) observar cuidadosamente todo lo que pensamos que nuestro alumno debería “saber” o ser capaz de “hacer”, basándose en el material que está a su alcance.

Portanto, o questionário apresentado e respondido pelos participantes apresentava, dentre as opções, o formato retrocitado.

No que diz respeito às questões consideradas abertas, “questões de formato aberto ou de resposta construída não possuem qualquer limitação quanto ao conteúdo da produção do aluno” (Hughes, Genesee e Upshur, 1996, *apud* Miccoli, 2013:170). No mesmo assunto, Miccoli (2013:170) explicita que “os candidatos têm liberdade para elaborar ou redigir respostas diferentes. Para quem elabora esse tipo de avaliação, isso significa não saber como será a produção do candidato.” (p. 170).

No bojo do questionário proposto e no qual atuaram, diretamente, os respondentes, tem-se no primeiro bloco, intitulado “Quanto ao curso”, questões sobre o cumprimento do programa (1.1), material didático fornecido (1.2), recursos audiovisuais (1.3), tendo como opções predefinidas de resposta “sim”, “razoavelmente” e “não”. Este primeiro bloco trazia, ainda, uma pergunta relativa à indicação do curso para colegas e amigos (1.4), que continha como possibilidades predefinidas de respostas, as opções “sim”, “talvez” e “não”.

<b>1 – QUANTO AO CURSO</b>
<b>1.1. O programa do curso apresentado foi cumprido.</b>
( ) Sim ( ) Razoavelmente ( ) Não

Figura 1 – Recorte do primeiro bloco do Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão

O segundo bloco de questões, “Quanto à ação das instrutoras”, apresentava perguntas sobre o desempenho das professoras formadoras em relação ao domínio do conteúdo (2.1), abordagem adequada dos assuntos (2.2), criação de clima favorável à participação de todos (2.3), objetividade nas explicações (2.4), técnicas didáticas favoráveis à fixação dos conteúdos (2.5), esclarecimento de dúvidas (2.6), consideração às solicitações dos participantes (2.7), cumprimento de horários (2.8) e comparecimento nos dias programados (2.8).

Como o curso foi ministrado por duas professoras-formadoras, a avaliação do desempenho delas foi feita de maneira individual, tendo sido solicitado aos participantes do curso que assinalassem as respostas com as iniciais de cada uma, entre parênteses e indicadas à frente dos nomes, na linha identificada com o número 2. As opções predefinidas de resposta eram “sim”, “razoavelmente” e “não”, como é possível observar no recorte abaixo:

<b>2. QUANTO À AÇÃO DAS INSTRUTORAS –</b> ( ) ( )
<b>2.1. Demonstrou completo domínio do conteúdo da disciplina.</b> ( ) ( ) Sim ( ) ( ) Razoavelmente ( ) ( ) Não

Figura 2 – Recorte do segundo bloco do Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão

O terceiro bloco de questões, “Quanto ao espaço físico e à organização”, continha perguntas acerca adequação das instalações onde o curso aconteceu (3.1), a satisfação quanto ao processo de inscrição (3.2) e a satisfação quanto à carga horária proposta (3.3), tendo as opções “sim”, “razoavelmente” e “não” como possibilidade predefinida de resposta.

O quarto bloco, “Quanto ao desempenho do aluno (autoavaliação)”, tinha como intuito provocar no capacitando uma reflexão sobre o seu papel no decorrer do curso, apresentando questões que versavam sobre a própria segurança quanto à apreensão do conteúdo (4.1), cumprimento dos compromissos práticos (4.2), comparecimento aos encontros (4.3), participação (4.4) e integração com os colegas (4.5), com as opções predefinidas de resposta “sim”, “razoavelmente” e “não”. O bloco trazia, ainda, uma questão aberta (4.6) que solicitava um comentário sobre a aplicabilidade dos conhecimentos construídos no curso, para a prática docente dos participantes.

Para Miccoli (2013), a “autoavaliação permite a reflexão dos estudantes sobre seu desenvolvimento nas aulas, expressando qualidades, limitações, lacunas ou dificuldades e objetivos para superá-las.” (p. 183) e, acredita-se, esse foi o escopo dessa proposta.

O quinto bloco, “Quanto à divulgação”, dizia respeito à maneira como o participante tomou conhecimento da oferta do curso (5.1), tendo como opções predefinidas de resposta: CEFET-MG, site do CEFET-MG, cartaz, folder, e-mail, amigos e “outros” (a ser preenchido).

Como o questionário trazia em seus blocos opções predefinidas de resposta, com exceção da questão aberta do quarto bloco (4.6) e do preenchimento para “outros”, em 5.1, havia uma preocupação das professoras-formadoras com possíveis posicionamentos que não houvessem sido contemplados. Essa preocupação deu origem ao sexto bloco, “Comentários e sugestões finais”, no qual os capacitandos (já capacitados no ato do preenchimento) poderiam escrever livremente suas impressões sobre a) o curso de maneira geral (6.1); b) as instrutoras (6.2); c) o espaço físico, d) a organização do curso (6.3); e) outros (6.4).

Ao quinto e último encontro compareceram onze (11) capacitandos, dentre os 14 que estavam mantendo frequência e, por conseguinte, foram onze os questionários com as avaliações do curso (no geral), das instrutoras (ambas) e com a autoavaliação que foram apreciados e se esmiúça na sequência.

Serão tabelados, para melhor visualização e, subsequencialmente, serão tecidos comentários acerca do que foi apresentado às instrutoras como cada um, dentre os tipos especificados de avaliação.

ITEM 1	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
1.1	11		
1.2	11		
1.3	10		1
1.4	11		

O que se pode depreender desses dados é que houve uma adequação do curso, como um todo e que resultou bastante positivo ao ter aceitação unânime quanto à indicação para colegas e amigos, o que é fato louvável.

Apenas um dentre os respondentes do questionário considerou que os recursos audiovisuais foram insatisfatórios quanto à quantidade e à qualidade, o que se acredita ser interessante, porém pouco expressivo dentre o montante de respostas contrárias obtidas.

Como as questões éticas apontam para o anonimato das professoras instrutoras, para efeito de uma melhor visualização/compreensão de como se deu a avaliação do desempenho de cada uma delas, didaticamente, serão, neste trabalho, apontadas como “F” = Fulana e “B” = Beltrana, mantendo, respectivamente, a ordem em que foram colocadas na linha de identificação do item 2, no corpo do questionário. Os dados quantitativos apurados são apresentados na tabela a seguir.

ITEM 2	SIM		RAZOAVELMENTE		NÃO	
	F	B	F	B	F	B
2.1	11	11				
2.2	11	11				
2.3	10	10	1	1		
2.4	11	10		1		
2.5	11	11				
2.6	11	11				
2.7	11	11				
2.8	10	10	1	1		
2.9	11	11				

Cabe frisar, neste momento de reflexão, que as instrutoras foram verdadeiramente favorecidas com a generosidade dos respondentes, uma vez que nenhuma delas foi alocada na coluna do “Não”.

Houve, em apenas dois momentos, uma quebra da unanimidade quanto à excelência do ensino ministrado pelas professoras-formadoras, quais sejam, nos itens 2.3 e 2.8, a saber, “Criou clima favorável à participação de todos” e “Cumpriu os horários estabelecidos”, respectivamente, para os quais ambas foram avaliadas com desempenho razoável. Interessante que se revele que o mesmo sujeito informante que discrepou anteriormente, quando das respostas para o Item 1, foi aquele que, uma vez mais, saiu do perfil do grupo. Este fato, por si só não tem peso, mas é promissor que se destaque como algo ou alguém que se diferencia do grupo que integrava, embora isso não queira dizer que é um fator positivo ou negativo, pois a maioria pode ser a “não verdadeira” e esse único diferente, um “eu verdadeiro”.

Esse mesmo respondente em 2.4 diferenciou as professoras-formadoras quanto à objetividade nas explicações. Entretanto, como é um caso único dentre o universo de sujeitos informantes, talvez não tenha se dado por satisfeito(a) com algum aspecto pontual em certo momento do curso e isso o(a) marcou de tal forma a refletir na resposta dada.

Para o Item 3 do questionário, que diz respeito à infraestrutura física e gerencial do curso, a tabela que é dada a seguir mostra o que foi apurado quantitativamente, a partir dos onze questionários respondidos.

ITEM 3	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
3.1	10	1*	
3.2	9	1	1
3.3	11		

\* Comentário manuscrito à parte, pelo respondente: “A sala não favorece o trabalho em grupo.”

O comentário expresso anteriormente, na parte inferior (externa) à tabela foi gerado pelo(a) mesmo(a) respondente que anteriormente se destaca do grupo, como um todo. Cabe, neste trabalho, comentar que, embora seja pertinente, tal comentário cai por terra ao se finalizar o curso com o atendimento pleno às dinâmicas implementadas em sala, inclusive as que foram em grupo, mesmo que o espaço físico da sala de aula utilizada fosse um fator limitante a esse tipo de procedimento didático. Como boas brasileiras, as professoras-formadoras deram “seu jeitinho”.

O item 3.2 que diz respeito ao processo de inscrição mostrou opiniões em “Razoavelmente” e em “Não”, entendendo-se que, mesmo tendo sido selecionado(a) para o curso, a repercussão dos não selecionados afetou a opinião do(a) respondente.

No que diz respeito à carga horária ser satisfatória, na opinião de todos, as professoras-formadoras são o grande elo entre a gama de conteúdos a ser ministrada em tão somente 15 horas/aula e a satisfação gerada, é o que se pode destacar nesse tópico.

O carro-chefe desse questionário, pode-se dizer, é tópico subsequente, que diz respeito à autoavaliação e dele será apresentada uma tabela para os pontos condizentes com as questões fechadas e, posteriormente, no bojo do comentário sobre as respostas obtidas, serão também escopo, neste trabalho, as respostas livres que foram apresentadas em 4.6 e que diz respeito à aplicabilidade do curso na prática docente dos participantes.

<b>ITEM 4</b>	<b>SIM</b>	<b>RAZOAVELMENTE</b>	<b>NÃO</b>
4.1	8	3	
4.2	10	1	
4.3	9	2	
4.4	9	2	
4.5	10	1	

Os aspectos que mais ressaltam das respostas dadas para a autoavaliação são o grau de cobrança que têm consigo, pois em momento algum, dentre os cinco itens, houve unanimidade, embora, felizmente, nenhum dentre os onze respondentes tenha se colocado na coluna do “Não”.

Outro destaque que merece citação, é que o(a) respondente que, nas questões anteriores, itens de 1 a 3, discrepava dos seus companheiros de classe de capacitação, neste item, em especial, reencontrou-se com seus pares, ficando no bloco de consenso.

Um sujeito informante, dentre os onze, marcou todos os itens, de 1 a 5, na opção predefinida “Razoavelmente” e, entende-se, seja por demais exigente consigo mesmo(a), uma vez que, para as professoras-formadoras, nenhum dos capacitandos deixou de cumprir com seus compromissos práticos e, embalde seus esforços em levar todas as tarefas corrigidas e comentá-las, isso não supriu a necessidade desse sujeito informante, face a sua não marcação em “Sim”.

Os tópicos comparecimento e participação, bem como a segurança quanto à apreensão do conteúdo foram os elementos que mais definiram o rigor na autoavaliação e, pode-se dizer, em consonância com a frequência observada nos cinco encontros e a participação ativa e efetiva, no transcurso de cada um deles. Contudo, há que se ressaltar, que houve um dissenso minimamente quanto a uma autoavaliação bastante positiva, no grupo, como um todo.

Quanto à questão de livre resposta (4.6), o montante das onze respostas (não houve nenhuma em branco!), pode ser resumido da seguinte forma para a aplicabilidade

do curso na prática docente dos professores em formação na área de ensino de PLE, em palavras, termos ou expressões-chave: aulas mais comunicativas e culturais; extrema importância na formação docente pela qual passa; curso ampliou horizontes; útil; profissionalização; mais capacitada; elaboração de materiais didáticos de qualidade; compreensão da árdua tarefa do professor; aplicabilidade também para professor de Inglês; inserção de sequências didáticas em curso do CEFET; temas abordados interessantes; desenvolvimento de habilidades trabalhadas no curso; curso proporcionou bases teóricas e práticas; exercer o ensino de PLE; aprofundamento na profissão; importante na prática pedagógica como professor de PLE; noção sobre nivelamento e unidades didáticas; compreensão e estruturação de sequências didáticas aplicadas no ensino de PLE; e cardápio técnico necessário à atividade docente.

É um brinde às professoras-formadoras o conjunto apresentado, pois ele revela o quão bem apreendidos foram os conteúdos ministrados e seu reflexo nos capacitandos. A última frase que usa a metáfora do cardápio é brilhante, pois o que foi feito, de fato, foi colocar uma gama de opções novas e inovadoras à disposição desse corpo docente em formação, para que deguste e se deleite à medida que for experimentando cada item desse “cardápio técnico”.

De forma sintética, será apresentado o item 5, que versa sobre a divulgação do curso, propriamente, lembrando que mais de uma marcação surgiu por respondente, sem qualquer prejuízo quanto à informatividade dada e, portanto, não se obterá tão somente 11 opções marcadas, no somatório. Quatro (04) marcações para “CEFET-MG”; três (03) para “Site do CEFET-MG”; cinco (05) “E-mail”; um (01) “Outros”: Grupo no Facebook. Sem quaisquer marcações ficaram: “Cartaz” e “Amigos”.

Finalmente, para o Item 6, espaço reservado, prioritariamente, para que o respondente se manifestasse livremente, sobretudo no item 6.4 (“Outros”), o que foi verificado, quantitativamente, em termos de respostas dadas, foi que apenas nove (9) se ativeram a essa parte do questionário, ou seja, dois (2) respondentes não quiseram se expressar nesse espaço livre a eles reservado. Dentre os nove (9) que verbalizaram opinião, quatro o fizeram nos quatro aspectos disponibilizados (6.1 a 6.4); quatro (4) o fizeram à exceção do item 6.4 (“Outros”) e, apenas um (1) se ateve tão somente aos itens 6.1 e 6.2 para os quais foi módico(a) em palavras.

Em quadro apresentado por Miccoli (2013:175) encontra-se respaldo às perguntas dos itens de autoavaliação do questionário em apreço, dentre elas: “Como você avalia sua participação nas aulas?” “Como você tem se relacionado com os

colegas?” “Você se sente comprometido com sua aprendizagem?” “Quanto às perguntas, devem ser iguais para todos, para comparar diferenças.” (p. 175), o que foi observado, pois todos os respondentes tiveram acesso ao mesmo (e único questionário).

Por questão didática, visando, sobretudo, uma melhor compreensão das respostas que foram dadas, item a item, uma leitura minuciosa de cada resposta livre foi feita e pode ser expressa, em termos gerais, pois alguns aspectos são comuns na maioria dessas respostas, conforme se apresenta a seguir, numa tabela.

ITEM	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
6.1	Aprendizagem de como são criadas tarefas comunicativas, úteis e interessantes Valeu a pena tentar novamente a inscrição: curso foi muito bom! Esclarecimento de dúvidas quanto à abordagem para PLE Aprendizagem da elaboração de tarefas e a distinção destas e atividades Curso muito bom. Trouxe informação nova Reflexão sobre o papel do professor Bom quanto à prática de exercícios Curso proveitoso Contribuição no aprendizado de SDs Comentários sobre as atividades propostas foram essenciais para o aprendizado	Não houve oportunidade de ver como as tarefas funcionam em sala de aula
6.2	Excelentes! Engajadas com o curso Conhecimento muito amplo das temáticas e souberam passá-lo com maestria aos alunos Ambas preparadíssimas Dinâmicas, cordiais e põem os alunos para trabalhar mesmo. Contribuíram muito para o aprendizado dos alunos A forma como as aulas foram ministradas foi excelente Demonstraram disponibilidade e atenção Senti firmeza em seus conhecimentos teóricos e suas explicações Aulas muito bem planejadas As instrutoras apresentaram paixão pelo conteúdo ministrado Capacitadas e dispostas a transmitir seus conhecimentos de forma clara e didática	As professoras-formadoras ficarem juntas. A demanda de interessados nos cursos de capacitação é grande e, portanto, a separação da dupla a atenderia mais satisfatoriamente
6.3	A parceria com a Fundação CEFET-MG pode ser um caminho Espaço físico bom e organização dos cursos excelente Adequado para o formato do curso	Uma sala mais ampla ou com menos carteiras facilitaria a interação dos grupos O espaço físico é um problema no CEFET-MG Poderia ser um espaço maior para poder atender a mais pessoas interessadas em fazer o curso As aulas não terem continuado na Fundação CEFET-MG, onde tem ar condicionado
6.4	Parabenizar e agradecer as professoras e organização dos cursos Em 2015, esperamos mais cursos de capacitação, agora	Pessoas que se inscreveram no curso, foram selecionadas e não compareceram. Sugestão: serem

com o apoio da AMPPLIE* Que os cursos sejam pagos para inibir pessoas descompromissadas com a frequência e se inscrevem levando à supressão de vaga de interessados que os frequentariam	excluídas dos próximos Curso não ser ofertado às sextas-feiras e não terminar no horário proposto
---	--

\*AMPPLIE – Associação Mineira dos Professores de Português Língua Estrangeira  
(Criada em novembro de 2014)

O que se pode depreender a partir desses comentários positivos e negativos é que o curso, em seu aspecto global, resultou bastante satisfatório e gerou expectativas de outros a serem ministrados, não pela dupla, mas pelas professoras-formadoras em mais de uma turma, para que a demanda reprimida em relação a tais cursos de capacitação possa ser atendida. Outra reivindicação justa é a que diz respeito ao espaço físico e, claro, o término dos encontros no horário previsto, para que ninguém seja prejudicado. O que se pôde verificar foi que sempre se estendia um pouco além das 17 horas (horário oficial do encerramento de cada encontro), fosse por práticas ainda não terminadas pelos discentes, fosse por discussões profícuas iniciadas e em andamento ao bater das horas, as quais prosseguiam por concessão das professoras-formadoras que deverão se policiar mais nos cursos vindouros, ou, ainda, pela realização de intervalos de 15 minutos, acordados entre os participantes e as professoras-formadoras, no decorrer dos encontros, que deverão, em edições futuras, constar como tempo adicional no horário total de realização da capacitação.

Entende-se que os elogios, ao curso e às instrutoras, decorram da ânsia dos participantes em terem seus interesses precípuos para se formarem docentes de PLE capacitados, atendidos.

Lembrando os formatos associados às questões abertas, estes são vários e intrinsecamente subjetivos (Miccoli, 2013), havendo mais subjetividade no julgamento que é feito para que se efetive a correção, do que no formato da resposta limitada, devido à liberdade de criação do candidato (pág. 170). A autora prossegue em sua informação, dizendo que

No entanto, a subjetividade pode ser reduzida por instruções precisas que permitam ao examinador elaborar um padrão de respostas esperadas, i.e., respostas redigidas pelo professor que indiquem o que se espera do aluno, para orientá-lo durante a correção. Além disso, ao elaborar critérios pré-definidos antes de iniciar a correção, aumenta-se a confiabilidade dos resultados. Sendo assim, embora com essas restrições quanto à subjetividade, as questões abertas demonstram alto grau de validade, por não haver restrições à produção do candidato (...) (p. 171)

Foi com base em critérios pré-definidos, portanto, que as professoras-formadoras elaboraram o questionário sob estudo, conforme expresso anteriormente, de tal forma a realçar os elementos fundadores de uma típica avaliação.

Em Miccoli (2013), uma ratificação que diz que

Essas informações sugerem que, se um professor desejar elaborar uma avaliação que equilibre validade com confiabilidade, essa avaliação deverá conter uma parte com questões fechadas e outras duas com questões semi-abertas e abertas. Avaliações tradicionais podem complementar avaliações alternativas, numa construção mista de instrumento de avaliação. Dessa forma, um tipo de avaliação complementa o outro. (p. 172)

Por isso a opção de se lançar mão de questões de tipos diferentes, a saber, fechadas e abertas, sendo que estas últimas demandaram subjetividade quando da leitura crítica das respostas encontradas. É por isso que, em Miccoli (2013), a afirmação é que

A avaliação alternativa, pouco utilizada por docentes devido à sua subjetividade, pode tornar-se um complemento valioso à avaliação tradicional, caso seja mais bem compreendida. Assim como as avaliações tradicionais, as alternativas podem ser realizadas de várias maneiras, algumas das quais mais subjetivas que as outras. (p. 172)

Com base nesses elementos e resultados, pôde-se tecer alguns comentários que são apresentados na sequência.

## **Considerações Finais**

Lembrando que a ementa do III Curso de Capacitação de Professores do CEFET-MG trouxe expresso que

visa a preparação docente no sentido de saber qual a concepção teórica de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de Português como Língua Estrangeira, como são preparadas tais tarefas e, embasado nesse conhecimento, como o docente poderá lançar mão de tarefas no ensino de PLE.

É pacífico que se diga que esse III Curso atendeu a previsão ementária e, por conseguinte, não apenas conseguiu preparar novos docentes na área de PLE, como se comprometeu a torná-los aptos na preparação de tarefas típicas da área afim e, por consequência, descortinou novo universo de atuação para esses profissionais.

As atividades práticas realizadas ao final de cada um dos encontros visavam possibilitar a preparação do docente no sentido de compreender o conceito de tarefa, como são reconhecidas as típicas tarefas na área de PLE e como são desenvolvidas, bem como para a capacitação do docente para a utilização de tarefas no ensino de PLE.

A avaliação do/no curso ocorreu para as práticas propostas de forma concomitante em cada um dos cinco encontros, bem como de maneira pontual ao final, pautando-se na visão global do curso e, ainda, na autoavaliação como ferramentas para se chegar a um resultado que pudesse refletir na prática do ensino-aprendizagem e na formação docente, e também na melhoria dos futuros cursos de mesma natureza a serem ministrados na Instituição proponente.

As atividades propostas ao final dos encontros foram elaboradas com o intuito de que os participantes do curso colocassem em prática o que foi discutido durante cada um dos encontros. A avaliação dos resultados das atividades foi feita por meio de um momento de socialização entre os participantes do curso que contou com comentários das professoras-formadoras com o intuito de contribuir para a reflexão acerca do que foi desenvolvido.

Já ao final do curso, foi elaborado o questionário composto em sua primeira parte por questões de múltipla escolha que tratavam da organização geral do curso, dos conteúdos ministrados e do desempenho das professoras-formadoras e, na sequência, de questões voltadas para a autoavaliação dos participantes, com perguntas a respeito de seu desempenho e comprometimento com o curso, sendo sua última parte composta por um espaço livre para que os participantes pudessem realizar comentários gerais acerca de tópicos não contemplados nas questões de múltipla escolha. Tal questionário possibilitou que se descortinassem aspectos de suma importância para os planejamentos de cursos de capacitação vindouros, para a autocrítica das professoras-formadoras e, por conseguinte, a melhora no desempenho individual de cada uma delas.

O aspecto que se destacou sobremaneira no questionário em apreço foi o item voltado à autoavaliação, o qual revelou o quão exigentes consigo mesmo foram os participantes, respondentes, ao se considerarem “razoavelmente” aptos em alguns aspectos, conforme tabelado e discutido linhas antes.

Espera-se, com essa contribuição acadêmica do estudo e discussão dos meandros de um curso de capacitação de professores com enfoque em tarefas, ministrado no CEFET-MG, com foco na avaliação do desempenho dos capacitandos nas atividades práticas e também, por meio do questionário, do todo: curso e atuação das professoras-

formadoras, da autoavaliação e do espaço livre para os comentários dos respondentes, ter permitido aos futuros formadores e professores ainda em formação, uma reflexão constante e profícua na área de PLE.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Almeida, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. 2004. *Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – *ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_2\\_ensino\\_de\\_portugues\\_lingua\\_estrangeira.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_portugues_lingua_estrangeira.pdf)>. Acesso em: 01 out. 2014.

Almeida Filho, J. C. P. de. 1997. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J. C. P. de. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, p. 13-28.

Almeida Filho, J. C. P. de. 2002. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes.

Almeida Filho, José Carlos Paes. 2005. *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <[http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto\\_4.pdf](http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2014.

Bizon, A. C. C. 1992. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: Almeida Filho, J. C. P.; Lombello, L. (Orgs.) *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do examinando*. Versão eletrônica. Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>> Acesso em: dez. 2014.

Cardoso, R. C. T. 2004. *The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes.

Celani, M. A. A. 2012(2001). Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Leffa, V. (org.) *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, EDUCAT.

Coscarelli, C. V. 2012. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. In: Dell’Isola, R. L. P. (Org.) *Português língua adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 17-34.

Cristóvão, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. 2009. In: Dias, R.; Cristóvão, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 305-344.

Dolz, J., M., Noverraz, M., e Schneuwly, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Dolz, J. e Schneuwly, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108.

Dutra, Anelise Fonseca. 2009. A formação inicial do professor de língua. In: Júdice, N.; Dell'Isola, R. L. P. (orgs). *Português – Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, p. 173-92.

Graça, R. M. O.; Viviani, Z. A. 2008. Práticas pedagógicas integradas de línguas e a abordagem da gramática. In: Prado, C.; Cunha, J. C. (Orgs.) *Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, p. 101-113.

Menezes, V. M. C. 1996. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. In: Júdice, N. *O ensino de português para estrangeiros: ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, p. 77-81.

Miccoli, L. S. 2013. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Nóbrega, Maria Helena da. 2011. Ensino de Português para Nativos e Estrangeiros: na prática, a teoria é outra. *Revista Linha d'Água*. N. 23. 2011. ISSN 2236-4242 e 0103-3638. <<http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/90/97>> Acesso em: 01 out. 2014.

Norris, J. M. 2011. Task-based teaching and testing. In: Long, M. H. e Doughty, C. J. *The handbook of language teaching*. Oxford: Wiley-Blackell.

Prati, S. 2007. *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de La Araucaria.

Santos, L. G. 2012. Tarefas para nivelamento em português como lingual adicional. In: Schoffen, J. R. et al. (Orgs.) *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil.

Silva, N. S. 2001. Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade? In: Cunha, m. j. c.; Santos, p. (orgs.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, p. 107-126.

Schoffen, J. R. et al. (Orgs.). 2012. *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil.

