

## A PERSPECTIVA ACIONAL NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ayumi Nakaba SHIBAYAMA<sup>4</sup>

### RESUMO

Este estudo pertence à linha de pesquisa “Linguagens, culturas e identidades: ensino e aprendizagem” do Mestrado em Letras da Universidade Federal do Paraná e tem como objetivo fazer o relato de experiência da criação de um curso de português língua estrangeira a distância no Centro de Línguas e Interculturalidade apresentando os pressupostos teóricos norteadores da sua abordagem. O processo envolveu, num primeiro momento, a investigação sobre ensinantes, aprendentes e o papel do material didático na perspectiva acional (Puren, 2002) orientados pelos princípios descritos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) com vistas a promover o desenvolvimento de habilidades orais e escritas. Para isso, houve o aprofundamento de questões relacionadas a esta perspectiva, mais especificamente aos conceitos de competências, tarefas e projeto. Colocar o aprendente como ator social que interage em diferentes situações através do ensino baseado em tarefas é um trabalho que se desenvolve nos cursos presenciais deste Centro e se mostrou adequado para contextos a distância pois ambos estão ancorados na visão do uso da linguagem como "agir no mundo". (QECR, 2001). Seja em cursos presenciais ou a distância, a investigação teórica se faz necessária para que a prática pedagógica nos cursos presenciais ou a distância possa refletir a abordagem proposta e visão de linguagem seguida a fim de alcançar os objetivos de forma colaborativa e emancipatória.

**PALAVRAS-CHAVE:** tarefas; ator social; ensino-aprendizagem; língua adicional; perspectiva acional.

### Celin - UFPR

O Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin - UFPR) foi criado em 1995. É um programa de extensão do Curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR) desenvolvido para atender a comunidade interna e externa à Universidade. Oferece cursos de línguas estrangeiras e serve como

---

<sup>4</sup> UFPR, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, Centro de Línguas e Interculturalidade. Rua XV de Novembro, 1441, 80060-000, Curitiba, Paraná, Brasil. [ayu.shiba@gmail.com](mailto:ayu.shiba@gmail.com)

espaço de formação profissional inicial e continuada para graduandos em Letras da Universidade.

O Celin-UFPR busca oportunizar aos alunos de Letras da Universidade Federal do Paraná - UFPR o desenvolvimento de pesquisas acadêmica, prática docente e estágio extracurricular. A capacitação dos graduandos em formação é supervisionada por professores da UFPR e professores experientes do corpo docente interno do Celin.

A oferta de cursos de alemão, árabe, espanhol, francês, inglês, japonês, polonês, russo e ucraniano pelo Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM-UFPR) surgiu em 1976. Quando da criação do Celin-UFPR, em 1995, estes idiomas continuaram a ser ofertados e, ao longo destes 20 anos, outros cursos foram sendo agregados ao programa como coreano, sânscrito, yorubá, entre outros.

### **Português língua estrangeira<sup>5</sup> no Celin**

Um curso ofertado desde 1995, início do Celin-UFPR como programa de extensão, é o de português como língua estrangeira – PLE. O Celin-UFPR ministra cursos de PLE para alunos intercambistas da Universidade e também alunos da comunidade externa que chegam ao Brasil por outros motivos como trabalho ou turismo. A demanda pelos cursos de PLE cresce a cada ano devido ao processo de internacionalização da UFPR com o aumento do número de convênios com universidades estrangeiras e também por iniciativas como incentivo de países na capacitação de seus colaboradores no Brasil.

No âmbito do Celin, o ensino de línguas estrangeiras tem sido trabalhado a partir da perspectiva intercultural. Neste sentido, língua e cultura são elementos indissociáveis e a sala de aula de língua estrangeira evidencia-se como espaço para construção de sentidos (Almeida, 2011) para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, contribuindo também para reflexões a respeito dos diversos sujeitos envolvidos nesta prática social (Bakhtin, 1986). Professores e alunos são vistos como sujeitos da interação através da língua estrangeira, em que circulam por diferentes discursos e em diferentes modalidades orais ou escritas, com o objetivo de construir o seu próprio.

---

5 Neste trabalho utilizo o termo Português como Língua Estrangeira – PLE. São encontrados na literatura termos como PLA – Português como língua adicional ou como língua de acolhimento, PFOL – Português para falantes de outras línguas, PSL - Português Segunda Língua, entre outros.

Em 1999, o Celin-UFPR passou a ser um centro aplicador do exame CelpeBras,<sup>6</sup> criado em 1998. Tornar-se centro aplicador deste exame possibilitou maior visibilidade ao Celin-UFPR contribuindo também para a chegada de novos alunos gerando o que é chamado na literatura de efeito retroativo (*washback*). Segundo Scaramucci:

Observações sobre o impacto ou influência que exames ou testes<sup>7</sup> e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem — o que tem sido identificado na literatura como efeito retroativo (*backwash* ou *washback*). (Scaramucci, 2004:203)

Outra consequência do chamado efeito retroativo no Celin-UFPR foi a organização dos cursos de PLE de forma a atender a diferenciação em níveis de proficiência apresentados no exame. Mesmo não tendo um formato tradicional de curso preparatório para exame de proficiência, composto de explanação sobre o exame e simulados, os cursos do Celin passam a ser preparatórios na medida em que se norteiam pelo construto do exame, qual seja: ensino por tarefas orientadas pela visão de língua como ação no mundo. (QCER, 2001)

O desenvolvimento do Brasil em diversos aspectos e a ampliação de suas relações internacionais tem contribuído para dar destaque ao país. No contexto acadêmico, vivemos um momento de internacionalização das Universidades Federais com programas de mobilidade acadêmica. A UFPR recebe alunos intercambistas estrangeiros para cursos de graduação e pós-graduação e, através do Celin-UFPR, maior programa de extensão da UFPR que atende, em média, 7000 alunos por ano, ministra aulas presenciais de Português Língua Estrangeira (PLE) para estes estudantes. O curso de PLE presencial atende a um público bastante diversificado: profissionais estrangeiros, intercambistas hispano-falantes vinculados ao acordo Associação das Universidades do Grupo Montevideo (AUGM), alunos do Programa de Estudante-Convênio de Graduação (PECG), estudantes coreanos da graduação de Letras Português, profissionais que buscam oportunidades no Brasil e interessados das mais diversas áreas. Por conta da demanda crescente, em 2013 o curso foi reorganizado. A carga horária ministrada semanalmente aumentou, de 6 horas para 12 horas semanais. Além disso, com o objetivo de estreitar a relação língua-cultura, vistas como

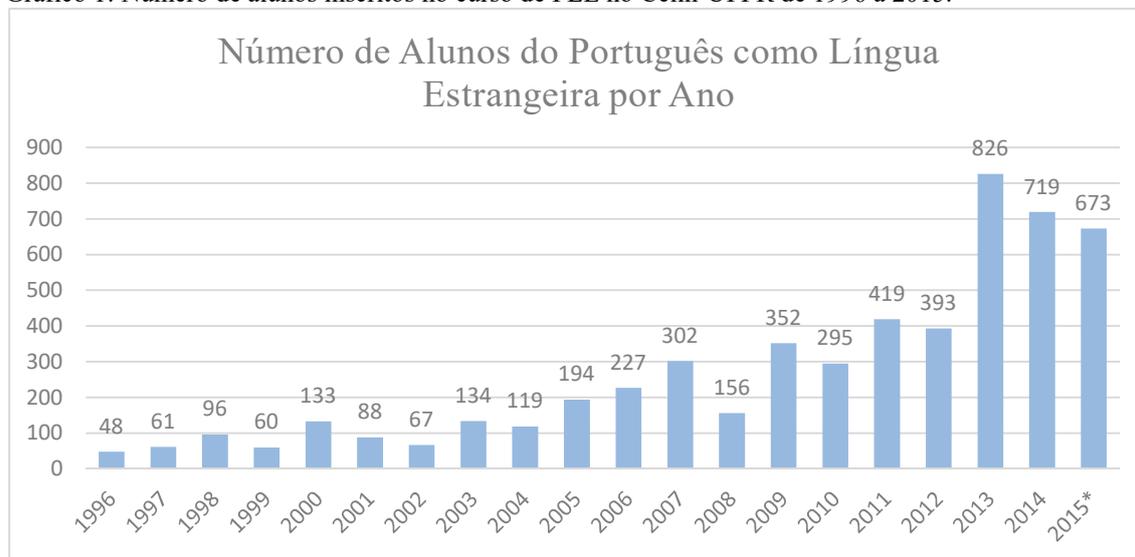
---

6 Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) (Site do INEP)

7 Os termos “exame” e “teste” são usados como sinônimos.

indissociáveis no aprendizado de línguas (Almeida, 2011), o Celin começou a ofertar atividades culturais que correspondem a um adicional de 3 horas semanais, totalizando 15 horas. O gráfico 1 apresenta o número de alunos de PLE desde 1996 quando o Celin-UFPR foi criado.

Gráfico 1: Número de alunos inscritos no curso de PLE no Celin-UFPR de 1996 a 2015.



\* Número de alunos inscritos até agosto. Em 2015, o curso de PLE ofertou 5 módulos de 90h. O dado representa os alunos inscritos até o 4º módulo. O 5º módulo ainda não havia sido iniciado quando da contagem destes números.

Fonte: Celin-UFPR.

### **Português Língua Estrangeira a Distância - PLEaD**

Em 2010, com o acordo de cooperação estabelecido entre a Universidade Federal do Paraná e a Université Stendhal – Grenoble/França foi criado o projeto Coopera. Um de seus objetivos é desenvolver, em parceria com o Celin-UFPR, o curso de português língua estrangeira a distância para alunos franceses. Após cinco anos de encaminhamentos administrativos e pedagógicos, foi realizado seu curso piloto no primeiro semestre de 2015 denominado Português Língua Estrangeira a distância - PLEaD. Seja em cursos presenciais ou a distância, a investigação teórica se faz necessária para que a prática pedagógica nos cursos presenciais ou a distância possam refletir a abordagem proposta e visão de linguagem a fim de alcançar os objetivos de forma colaborativa e emancipatória.

## **Elementos norteadores da investigação teórica**

Este trabalho apresenta a reflexão realizada para a construção das unidades temáticas que formaram o curso PLEaD. Para tanto, inicio a discussão tratando de dois elementos importantes: a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - exame CelpeBras (1998) e Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas<sup>8 9</sup> (QCER).

O CelpeBras avalia a proficiência em português e o QCER propõe critérios para avaliação de proficiência. O QCER, publicado em 2001, tem influenciado o ensino de línguas estrangeiras e o CelpeBras, com sua primeira aplicação em 1998, gerou um efeito retroativo no ensino de português como língua estrangeira. Embora elaborados em anos diferentes, os exames trazem consigo definições-chave que convergem para o uso da língua com foco na ação. Conforme o QCER:

A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendiz de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena. Falamos de 'tarefas' na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social. (QCER, 2001:29)

Nenhum destes elementos prescreve determinada metodologia, o que fazem é apresentar possibilidades de trabalho com a língua voltando a atenção para aspectos como: contexto, necessidades do aluno e visão de linguagem como ação no mundo.

---

8 “Descreve exhaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QCER define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.” (QCER, 2001:19)

9 Para este trabalho, utilizo a versão lusitana do QCER. As citações não foram adaptadas para português brasileiro.

O fato de apontar caminhos e possibilidades não recomendando uma abordagem específica é interessante, especialmente porque, conforme Leffa (1988):

Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento. (Leffa, 1988:25)

Puren (2009) explica que o surgimento de uma metodologia se deve ao contexto social. Para o autor, no novo cenário social que se delineia na Europa com movimento de pessoas ocasionado por viagens turísticas ou trabalho, o sujeito precisa interagir com o estrangeiro, respeitar a diversidade cultural e linguística de cada povo, saber co-agir<sup>10</sup> com o “outro”. Puren pontua que o princípio da perspectiva acional é formar atores sociais com base no saber agir e não somente nas competências comunicativas e atos de fala da abordagem comunicativa. Diante deste contexto, através do construto teórico do QCER (2001), não sem reflexões de abordagens anteriores, e graças a construções metodológicas como, por exemplo, da abordagem comunicativa, surge a perspectiva acional como o conjunto de métodos voltados para a ação.

## Perspectiva Acional

O termo abordagem acional é uma tentativa de tradução do francês *approche actionnelle*. Puren (2009) propõe a utilização de expressões como abordagem co-acional (Puren, 2009) e comunicacional. A expressão abordagem acional ainda não surge com muita frequência em textos em português brasileiro. Neste momento, as discussões são desenvolvidas utilizando termos como ensino por tarefas (Santos, 2014) ou abordagem por tarefas (do inglês *task-based leaning* - TBL). Justifico a escolha pelo uso do termo perspectiva acional pois segundo Puren (2009):

A escolha do termo “perspectiva acional” pelos autores do CECR é também lógica: o objetivo apresentado nesse documento é de fato a formação de um “ator social”.<sup>11</sup>

---

10 Utilizo o termo co-agir (agir conjuntamente) com hífen pois o termo coagir em português brasileiro denota outro significado (repressão, imposição).

11 No original: Le choix de l'appellation “perspective actionnelle” par les auteurs du CECR est aussi logique: l'objectif affiché dans ce document est en effet la formation d'un “acteur social” (Puren, 2009; tradução nossa).

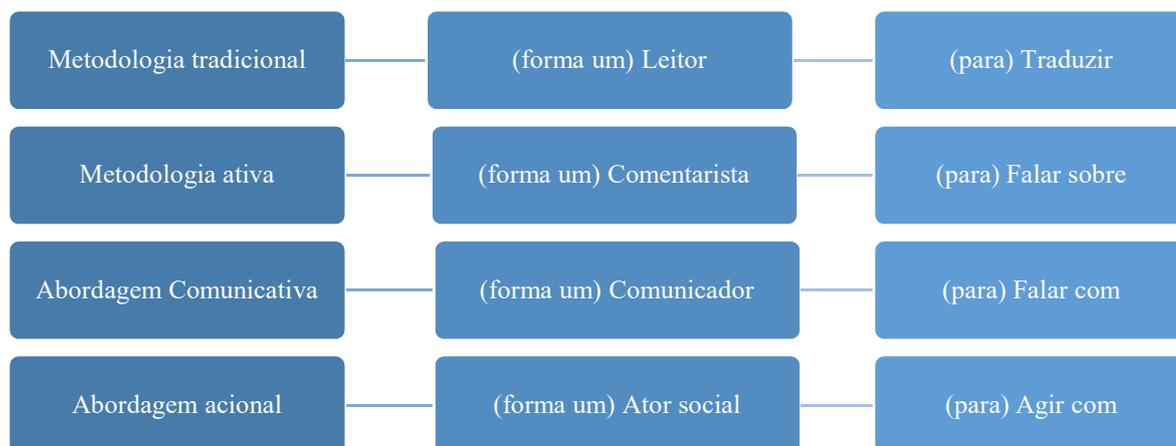
Ao utilizar a expressão perspectiva acional refiro-me também a abordagem acional e ensino por tarefas.

Puren (2002; 2009) defende que, ao tratar do panorama das abordagens adotadas para o ensino de línguas, cada abordagem adotada teve uma perspectiva de ação.

Na metodologia tradicional formávamos um "leitor" fazendo-o **traduzir** (documentos), na metodologia ativa formávamos um "comentarista", fazendo-o **falar sobre** (documentos); na AC formávamos um "comunicador" criando situações linguísticas para fazê-lo **falar com** (interlocutores) e **agir sobre** (os mesmos interlocutores); na perspectiva acional desenhada pelo Quadro comum Europeu de Referência (para o qual utilizo a sigla "PA"), nos propomos a formar um "ator social"; que implica necessariamente, se quisermos continuar a aplicar o princípio fundamental da equivalência entre fins e meios, de fazê-los **agir com** outras pessoas durante o tempo da sua aprendizagem propondo-lhes oportunidades de "co-ação" no sentido de ações comuns a propósitos coletivos. (Puren, 2002:62)<sup>12</sup>

A figura 1 pode, então, ser elaborada a partir da colocação de Puren:

Figura 1: Perspectiva acional em diferentes abordagens e metodologias



Fonte: Baseado em Puren (2002)

Na primeira coluna são elencadas diferentes metodologias, na segunda coluna, o foco particular de formação do aprendente e na terceira coluna apresentam-se as

12 No original: Il y a là une évolution qui n'est que suggérée, mais dont on voit bien la direction par rapport aux méthodologies antérieures, que l'on peut aisément prolonger vers l'avenir. Dans la méthodologie traditionnelle on formait un « lecteur » en le faisant traduire (des documents), dans la méthodologie active on formait un « commentateur » en le faisant parler sur (des documents) ; dans l'AC on formait un « communicateur » en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) ; dans la perspective actionnelle esquissée par le Cadre européen commun de référence (à laquelle je réserverai désormais le sigle « PA »), on se propose de former un « acteur social » ; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire agir avec les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de « co-actions » dans le sens d'actions communes à finalité collective. (Puren, 2002:62, tradução nossa)

perspectivas de ação (Puren, 2002; 2009) de cada uma das metodologias ou abordagens anteriores. Cada aprendizagem tinha uma aplicação específica, o sujeito era preparado para fazer algo distinto em cada uma delas. A proposta da perspectiva acional ao formar um ator social abrange os conceitos anteriores de comunicador, comentarista e leitor pois para agir como ator social é necessário também ser cada um deles.

Trabalho então, neste texto, as propostas teóricas do CelpeBras (2006) e QCER (2001) sob a ótica do de suas confluências, caracterizando mais especificamente a perspectiva acional.

Conforme o manual do candidato para o exame CelpeBras, o exame:

é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. (Brasil, 2006:4)

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. (Brasil, 2006:4)

O caráter comunicativo da língua como ação é ainda pontuado no QCER:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. (QCER, 2001:29)

O QCER aponta uma noção de competência como o “conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções” (QCER:29) dividindo-as em duas categorias: gerais e comunicativas. As competências gerais englobam os conhecimentos declarativos (conhecimento de mundo, bagagem cultural e intercultural), saber-ser, saber-fazer e saber-aprender. Como competências comunicativas estão os componentes linguístico, sociolinguístico e pragmático. (QCER:34)

## **Conhecimento e tecnologia**

Além destes conceitos relacionados à linguagem, na organização de um curso a distância foi necessário considerar as novas formas de pensamento que surgem através do uso das tecnologias na educação. No livro *Cibercultura*, Lévy (1999) enfatiza que a cultura que surgiu a partir da utilização da internet, trouxe consigo “novos estilos de raciocínio e de conhecimento”. Isto significa que a tecnologia digital está alterando nosso modo de pensar e os elementos constituintes de um sistema de ensino a distância precisam estar adequados para estas mudanças. O processo de ensino e aprendizagem passa a apresentar características particulares e os professores não podem ser responsáveis somente pela difusão de conhecimentos que, atualmente, pode ser feita de maneira mais eficaz através da internet. Nas palavras de Preti (2000), a EaD se situa como prática educativa mediadora, isto significa que não tem um fim em si mesma, mas se propõe a objetivos como a autonomia e emancipação, temas amplamente abordados por Freire (1983) e sua pedagogia libertária.

Na obra, Pierre Lévy (1999) pontua ainda os princípios da inteligência coletiva: cada um sabe, nunca se sabe e todo saber está na humanidade. A partir dessa ótica, com o princípio do nunca se sabe, Lévy (1995) faz uma crítica à ciência absoluta, com a afirmação “tantos outros se enganaram quando acreditavam conhecer...” como também, tantos outros que se enganam acreditando não conhecer. Conforme Lévy(1995):

Hoje, os conhecimentos não apenas evoluem muito rapidamente, mas, sobretudo, comandam a transformação das outras esferas da vida coletiva”, especialmente no que diz respeito às novas tecnologias de informações (Lévy,1995:103-104).

O uso de tecnologias no ensino gera mudanças em conceitos consolidados ao longo do tempo, por exemplo, repensar o papel de aluno e professor e sua relação com o conhecimento. Freire (1974) ilustra um modelo que utiliza estes conceitos através do exemplo da educação bancária. No exemplo, o conhecimento flui do professor para o aluno, como se o primeiro fosse detentor de todo o saber. Conforme o autor (Freire, 1996:74): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” No momento contemporâneo, mais especialmente no âmbito das tecnologias no ensino, esta relação de professores, alunos e conhecimento é diferente.

O uso de uma plataforma de ensino a distância enfatiza a mudança nas formas de construção de conhecimento e papel de professores e alunos. Se, em momentos anteriores, conhecimento tinha uma via de sentido que fluía do professor para o aluno, no momento atual, o professor tem um papel de orientador e moderador do conhecimento que é compartilhado entre os pares e construído colaborativamente. Assim, o termo ensinante e aprendente<sup>13</sup> se mostra adequado para o contexto a distância, pois aquele que ensina nem sempre é o professor e o que aprende nem sempre é o aluno. Estes papéis podem ser invertidos, pois o conhecimento é construído em conjunto. Justamente por isso, neste trabalho adotam-se os termos, ensinante e aprendente, termos igualmente utilizados no QCER (2001). Além disso, este modelo de construção de conhecimento é um elemento importante dentro da abordagem acional. Autores como Puren, consideram “fundamental que os envolvidos no aprendizado de uma LE estabeleçam um contrato de cooperação” (Puren, 2009:156).

## **Tarefas**

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004:360), apresentam tarefas como interações situadas. Esse conceito introduz a visão de que:

(...) a atividade em que se envolvem os aprendizes poderá variar de acordo com os participantes, circunstâncias e investimento na interação a partir de diferentes objetivos, background cultural, necessidades e motivação em iniciar reparos para resolver um problema de compreensão. Além disso, uma tarefa muitas vezes considerada irrelevante pode promover várias formas de participação. Em outras palavras, tarefas devem ser consideradas como interações situadas, cuja atividade depende dos objetivos dos participantes, e não meramente dos objetivos e instruções da tarefa.

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) propõem um conceito de tarefa como interações situadas, consideram o contexto onde acontecem estas interações e contemplam também o histórico vivido pelo aluno numa perspectiva sócio-interacionista. Estes dois elementos, contexto e aluno, são pontos de partida importantes no processo de significação por parte dos aprendentes considerando as particularidades

---

13 Neste texto, aprendiz e aprendente são sinônimos.

da modalidade a distância. O foco no aprendente do contexto de ensino a distância é destacado por Belloni (2001:26):

(...)conceber metodologias de ensino e estratégias de utilização de materiais de ensino/aprendizagem que potencializem ao máximo as possibilidades de aprendizagem autônoma. Isso inclui desde a seleção e elaboração de conteúdos, a criação de metodologias de ensino e de estudo, centradas no aprendente, voltadas para a formação da autonomia, a seleção dos meios mais adequados e a produção de materiais, até a criação de estratégias de utilização de materiais e de acompanhamento do estudante de modo a assegurar a interação do estudante com o sistema de ensino.

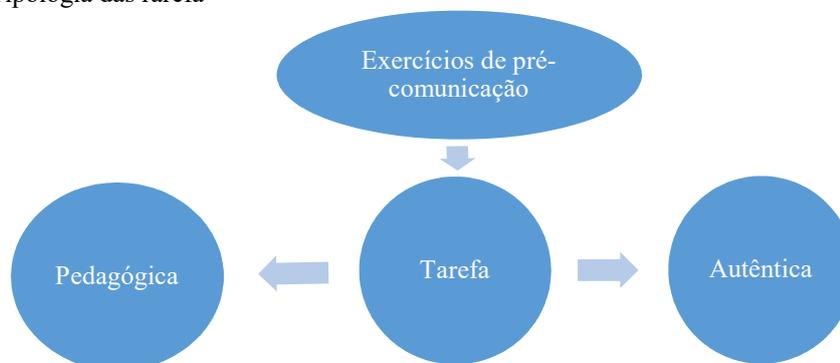
A perspectiva acional tem uma postura não excludente às metodologias anteriores, pelo contrário, compreende possibilidades de trabalho de sistematização, gramática ou vocabulário cada qual com sua importância dentro do planejamento e organização do projeto pedagógico através das tarefas. Janowska (2014), propõe uma tipologia de tarefas que abarca estes elementos fazendo a distinção entre tarefas autênticas, pedagógicas comunicativas e de pré-comunicação:

O papel das tarefas/exercícios de pré-comunicação consiste em fornecer um meio que permitiria ao aluno construir competências de linguagem adaptadas a situações de comunicação. Deste modo, situamos a tarefa num eixo entre um polo autêntico e um polo pedagógico conforme ela se aproxima de uma prática linguística e/ou não linguística referente ao mundo real ou permite aos aprendizes desenvolver as competências necessárias para funcionar em situações comunicativas do mundo exterior. (Janowska, 2014:67)

Janowska (2014) apresenta uma tipologia de tarefas apontando que o QCER possibilita interpretações diferentes conforme variados autores que podem ser de duas a cinco categorias. A autora se apoia em Rosen (2007), Robert; Rosen (2010), Demaizière; Nancy-Combes 2005, Nissen 2013, Bourguignon (2010) para apresentar as categorias conforme autenticidade do contexto e complexidade da tarefa. A razão para a variação nesta classificação, segundo Janowska (2014) está na distinção entre tarefa e exercício especialmente porque o QCER não pontua esta diferença. Concorda-se com a autora ao defender a ideia de que “tarefa não é exercício” (Janowska, 2014). Citando Springer (2009), ela assinala que o exercício é a unidade mínima de aprendizagem caracterizando-o como “escolar, formal, sistemático, repetitivo, limitado” (Janowska, 2014 apud Springer, 2009). Os exercícios têm seu espaço dentro de uma determinada tarefa compondo um projeto pedagógico. São peças importantes para a construção do

conhecimento de uma língua estrangeira, mas não constituem em si o todo fazendo parte de um projeto maior. A figura 2, ilustra esta ideia:

Figura 2: Tipologia das tarefas



Fonte: Janowska (2014)

Além de possibilitar um trabalho abrangente através de exercícios e tarefas, estas podem ser exploradas através de gêneros textuais.

Uma proposta de ensino que aproveita o uso de diferentes gêneros textuais é a tarefa. Santos (2014) parte de um levantamento sobre o Ensino de Línguas por Tarefas, proposta utilizada em cursos presenciais do Celin-UFPR:

O trabalho com gêneros discursivos possibilita o direcionamento das práticas didáticas a objetivos socioculturais e discursivos, não limitando o ensino à organização acumulativa de conteúdos linguísticos.

Marcuschi (2002) define gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” (Marcuschi, 2002:25). Citando Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), o autor defende que:

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (Marcuschi, 2002:22)

Esta visão define a língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando sua natureza funcional e interativa. Marcuschi (2002) defende o uso de gêneros textuais no ensino pois estes oportunizam o emprego da língua nos mais diversos usos do cotidiano. Enfatiza especialmente o domínio da linguística aplicada, “já que se ensina a produzir textos e não enunciados soltos”. (Marcuschi, 2002:35)

A noção de construção social do conhecimento (Bakhtin,1994; Vygotsky, 1998) juntamente com a visão de linguagem como ação social (Marcuschi, 2002, Scaramucci,

Schlatter e Garcez, 2004) e a ideia de que a comunicação verbal acontece através de diferentes gêneros textuais (Bakhtin, 1994; Marcuschi, 2002) justificam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula como oportunidade de uso da língua em diferentes esferas do cotidiano.

### Perspectiva acional do curso PLEaD

O objetivo geral do curso PLEaD é possibilitar ao aluno estrangeiro uma familiarização com o português como língua estrangeira através de atividades envolvendo aspectos culturais que compõem a sociedade brasileira. O resultado esperado com a edição piloto foi obter uma avaliação dos alunos e dos professores-tutores a respeito da abordagem pedagógica a fim de propor mudanças e melhorias necessárias. Foram trabalhadas seis unidades temáticas trabalhadas durante o período de 4 meses. O quadro 1, apresenta as unidades temáticas e gêneros textuais explorados no curso PLEaD.

Quadro 1: Unidades temáticas e gêneros textuais do curso PLEaD.

Unidade temática	Gêneros Textuais explorados
Conhecendo o Brasil	Video - Bem-vindo a Curitiba Fórum de discussão da plataforma <i>moodle</i>
Primeiros contatos	Música Vídeos de relatos de brasileiros intercambistas
Vida cotidiana	Música Propaganda - Panfleto publicitário do <i>show</i> do cantor do clipe Entrevista sobre cotidiano Diário: texto descritivo sobre a rotina diária
Viagem e turismo	<i>Site</i> de Viagens Música Mapa do Paraná – planejar uma viagem Notícia: 10 roubadas de viagem Vídeo: dificuldades de viagem Relato de viagem / imprevisto de viagem
Fatos passados	Poema Texto Literário Texto opinativo sobre o texto literário
Vida profissional e universitária	Música Quadro: sistema educacional brasileiro Tirinhas Música Classificados de oferta de emprego <i>Curriculum Vitae</i> <i>Site</i> : Dicas para fazer uma carta de apresentação

Fonte: A autora, 2015.

Cada uma das unidades temáticas encerrou com uma ou duas microtarefas que podem ser também denominadas subtarefas ou etapas (Janowska, 2014, Nissen, 2013) a fim de realizar uma tarefa final, também denominada macro tarefa. (Janowska, 2014, Nissen, 2013). Conforme Nissen (2013): “A subtarefa (ou etapa) está diretamente orientada para a realização da tarefa complexa e é parte integrante da tarefa”. (Nissen, 2013:14)<sup>14</sup>

O encadeamento planejado destas tarefas forma então, o projeto. No projeto PLEaD, aspectos culturais, linguísticos comunicativos e acionais foram organizados sequencialmente para a realização de uma tarefa final. O quadro 2 apresenta os objetivos e microtarefas solicitadas:

Quadro 2: Unidades temáticas, objetivos e etapas do curso PLEaD.

Unidade temática	Objetivo	Etapas (Microtarefas)
<b>Conhecendo o Brasil</b>	Primeiro contato entre alunos e professores tutores para checar qual a bagagem linguística e cultural dos alunos a respeito do Brasil.	Procurar na internet imagens que associa ao Brasil. Postar no fórum e justificar porquê.
<b>Primeiros contatos</b>	Aprender a apresentar-se; Conhecer níveis de formalidade na apresentação.	Postar no fórum de discussão uma mensagem de saudação; Apresentar-se aos colegas; Fazer perguntas aos colegas sobre estudos, profissão, país de nascimento, etc.
<b>Vida cotidiana</b>	Trabalhar vocabulário do dia-a-dia e conjugação de verbos no presente.	Redigir um texto descrevendo o seu cotidiano.
<b>Viagem e turismo</b>	Pedir e dar informações sobre opções de turismo em uma cidade; Planejar uma viagem; Fazer reserva em hotéis.	Planejar uma viagem: Obter informações sobre diferentes cidades da região de Curitiba, organizar uma viagem, para o local escolhido indicando o modo de transporte, hospedagem, atividade a fazer, um restaurante e o custo total da viagem. Fazer uma gravação explicando as razões da viagem ou publicar no fórum de discussão. Relatar uma experiência negativa que aconteceu em uma viagem e que não tinha sido prevista. Registrar o áudio e enviar áudio ou vídeo em <i>site</i> específico.
<b>Fatos passados</b>	Comparar hábitos e costumes atuais e passados.	Falar de seu passado: escolher três imagens da infância e justificar porquê elas fazem lembrar a sua infância. Redigir texto opinativo sobre um dos personagens do texto literário trabalhado na unidade temática.
<b>Vida profissional e universitária</b>	Conhecer o sistema de ensino brasileiro; Compreender anúncios de oferta de emprego; Discorrer sobre cursos e	Redigir um texto ou registrar um áudio de até 3 minutos falando sobre seus planos para o futuro. O que você faz atualmente? O que pretende fazer no próximo ano? Escrever uma carta de apresentação para se candidatar a um dos cinco anúncios de empregos apresentados na

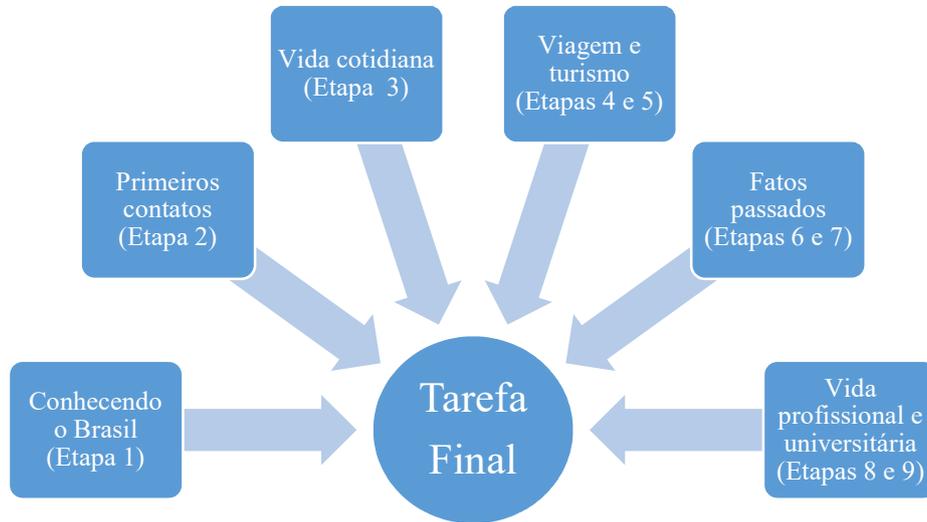
14 No original: “La sous-tâche (ou étape) est directement orientée vers la réalisation de la tâche complexe et fait partie intégrante de la tâche.” (Nissen, 2013:14, tradução nossa)

profissões de sucesso.	unidade respeitando também as 10 dicas do vídeo trabalhado.
------------------------	---

Fonte: A autora, 2015.

O curso PLEaD pode, então, ser ilustrado da seguinte forma:

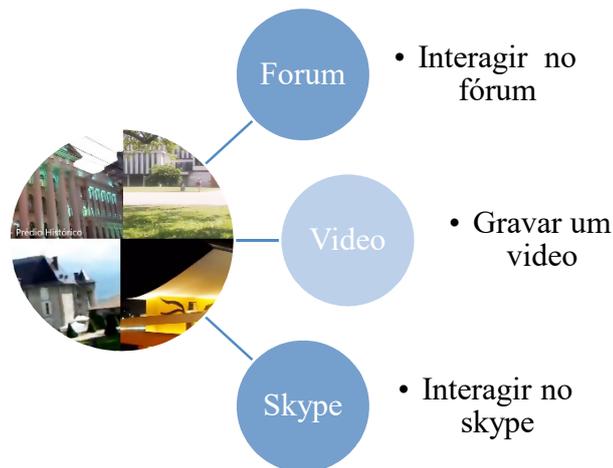
Figura 3: Unidades temáticas do curso PLEaD



Fonte: a Autora, 2015.

A tarefa final foi elaborada a fim de aplicar os conhecimentos trabalhados nas unidades temáticas anteriores. Foi desenvolvida nas três semanas finais do curso e envolveu três microtarefas ou etapas e é ilustrada na figura 4.

Figura 4: Tarefa final do curso PLEaD



Fonte: A autora, 2015.

O quadro 3 apresenta, semana a semana, os enunciados das de cada uma das etapas desta tarefa final:

Quadro 3: Tarefa final do curso PLEaD.

<b>Semana</b>	<b>Etapa</b>	<b>Enunciado</b>
<b>1</b>	Interação através do Fórum.	Convidamos alunos brasileiros de Curitiba para participar de um fórum em português/francês. Entre no fórum e se apresente aos colegas e coloque um horário de disponibilidade para um encontro de 30 minutos.
<b>2</b>	Gravação de Vídeo	Fazer um vídeo de até 5 minutos apresentando a cidade (alunos UFPR e Grenoble).
<b>3</b>	Interação no Skype (15 minutos em francês e 15 minutos em português).	Acessar o skype no horário combinado para interagir com os colegas. Orientações para encontro: - Assistir aos vídeos postados pelos colegas; - Escolher até três partes do vídeo para comentar; - Tirar dúvidas dos colegas sobre a língua portuguesa e francesa e sobre aspectos culturais;

Fonte: A autora, 2015.

### **Considerações Finais**

O curso PLEaD piloto aconteceu no 1º semestre/2015 com um grupo de alunos da Universidade Grenoble Stendhal. Foi estipulado um número máximo de 5 alunos para esta edição sendo que dois alunos concluíram o curso. Ao fim do curso, estes dois alunos foram entrevistados e ambos deram um parecer positivo sobre o projeto. Entre os pontos positivos apontados estão: interação com alunos brasileiros, atividades novas postadas semanalmente na plataforma, uso de músicas e vídeos. Dentre os pontos negativos estão: problema técnico de um dos aplicativos utilizados no curso (por conta de uma dificuldade técnica, um aluno ficou impossibilitado de postar um áudio na atividade), falta de interação com tutores e unidades temáticas semanais muito longas sendo exigido dos alunos mais tempos de dedicação do que o previsto. Os pontos positivos e negativos estão sendo levados em conta para uma nova edição do curso no próximo ano letivo. A reflexão teórica sobre a abordagem para o ensino de línguas estrangeiras permite uma tomada de decisão consciente e criteriosa na continuação do projeto. Nas palavras de Freire: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1984:40) ou ainda: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando”. (1984:30)

Nos cursos de PLE do Celin-UFPR a equipe pedagógica é responsável pela criação dos materiais didáticos utilizados em cada um dos níveis de ensino da língua. O

processo de discussão e criação destas apostilas é parte do curso de formação de professores do Celin-UFPR. Uma vez que a demanda pelo ensino de PLE aumenta a cada ano e que o surgimento da publicação de novos livros didáticos não tem acompanhado este crescimento, entendemos ser importante para um professor de PLE, o elaborar material didático. Como o curso PLEaD pretende atender outras demandas e, também, servir de espaço de formação de professores para cursos a distância, entendemos que a atribuição de elaboração de material didático é parte importante desta formação. A discussão teórica através do referencial teórico do QCER, CelpeBras, gêneros textuais e tarefas serve então como perspectiva para esta criação para materiais de cursos presenciais e também a distância. Concorda-se com Scaramucci a respeito do exame CelpeBras ao afirmar que este é um exame “potencialmente, capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e de aprendizagem, mas também as ações de formação do professor, mesmo não sendo um exame voltado para a avaliação desse público alvo.” (2012:49). Esta investigação é relevante pois, cada um dos elementos: material didático, professor e abordagem teórica deve integrar um conjunto harmônico para permitir a construção de conhecimento colaborativo presencial ou a distância.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

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

Almeida, Mariza. R. D. 2011. *Um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras*. 189 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná, Paraná.

Bagnoli, Paola, et al. 2010. La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. 3er. Foro de Lenguas de ANEP. Montevideo, Uruguay, 2010 Disponível em: <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf> Acesso em: 03.09.2015

Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. 1986. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec. 196p.

Bakhtin, Mikhail. 1997. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira.

Belloni, Maria Luiza. 1999. *Educação a distância*. Campinas, SP: Autores Associados.

Bourguignon, Claire. 2006. De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, v. 1: 58-73.

Bourguignon, Claire. 2010. *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Clés et conseils. Paris : Delagrave Edition.

Brasil. *Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras*. 2006. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições ASA.

Demaiziere, Françoise; Narcy-Combes Jean-Paul. 2005. Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC. *Alsic*. Vol. 8. n° 1. Disponível em: <http://alsic.revues.org/326>.

Freire, Paulo. 1974. *Pedagogia do oprimido*. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática*. SP, Paz e Terra.

Janowska, Iwona. 2015. Tarefa: um conceito-chave da perspectiva acional. *Revista X*, [S.l.], v. 2, mar. 2015. ISSN 1980-0614. Trad. Eduardo Nadalin e José Carlos Moreira.

Leffa, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In Bohn, H. I.; Vandresen: *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236..

Lévy, Pierre. 1995. *Qu'est-ce que le virtuel?*. Éditions La Découverte, 1995.

Lévy, Pierre. 1999. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 209 p.

Marcuschi, Luiz Antônio et al. 2002. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, v. 20.

Nissen, Elke. 2011. Variations autour de la tâche dans l'enseignement/apprentissage des langues aujourd'hui. *Alsic*. Vol. 14, 2011. Disponível em : <http://alsic.revues.org/2344>.

Puren, Christian. 2014. Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les langues modernes* n° 3/2002, juil.-août-sept. 2002, pp. 55-71, intitulé « L'interculturel ». Paris : APLV, Association française des Professeurs de Langues Vivantes. Disponível em: <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844>. Acesso em: 12.11.2014

Puren, Christian. 2009. Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. *Le Français dans la Monde*. Recherches et applications.

Robert, Jean Pierre; Rosen, Evelyne. *Dictionnaire pratique du CECR*. 2010. Paris: Editions Ophrys.

Rosen, Evelyne. 2007. *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.

Santos, Jovania M. P. 2014. *Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 149 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Scaramucci, Matilde. 2004. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. Ling. Aplic. UNICAMP Campinas*, 43 (2): 203-226, Jul./Dez.

Schlatter, Margarete; Garcez, Pedro de Moraes & Scaramucci, Matilde V. R. 2004. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letra de Hoje*, 39 (3): 345-378

Springer, Claude. 2009. La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde – Recherches et application* 45. 25-34. 2009.

Vygotsky, Lev. S. 1998. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche.

