

Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o *design* de tarefas pedagógicas

Gabriela da Silva Bulla
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
gsbulla@gmail.com

Fernanda Cardoso de Lemos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
lemosfenanda@gmail.com

Margarete Schlatter
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
margarete.schlatter@gmail.com

Resumo

Neste trabalho, temos o objetivo de discutir materiais didáticos elaborados para o ensino de língua adicional a fim de propor algumas orientações para a análise e para a criação de tarefas pedagógicas com base na concepção de uso da linguagem como modo de ação social na modalidade a distância. Para tanto, foram analisadas todas as tarefas das cinco unidades didáticas que constituem o Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI-Português), um curso de Português *online* para estudantes de universidades Latino Americanas que farão intercâmbio na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre, no semestre subsequente ao da realização do curso. Ao examinarmos as tarefas que compõem as unidades, enfocamos (a) a adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos no curso, (b) a operacionalização dos pressupostos teóricos e (c) a adequação das tarefas à modalidade a distância. Apresentamos exemplos de tarefas que foram consideradas adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas e, dessa forma, conferimos concretude aos critérios utilizados para que possam orientar a elaboração de materiais didáticos para cursos *online* afiliados à concepção adotada.

Palavras-chave: educação a distância, elaboração de tarefas, ensino de língua adicional, uso da linguagem.

Abstract

The objective of this paper is to study online additional language teaching materials aiming at proposing guidelines for the analysis and for the design of pedagogical tasks based on the concept of language use as a form of social action. The analysis focused on the tasks that constitute the five teaching units of the Spanish-Portuguese Course for Exchange Students (CEPI-Portuguese), designed to prepare Latin American undergraduates for their academic experience as exchange students at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brazil. The teaching materials were analyzed according to (a) the adequacy of the lessons designed (in terms of themes, genres and sequence of tasks) to the course objectives, (b) the adequacy of the tasks (in terms of genres, interaction and linguistic resources) to the theoretical assumptions of the course concerning language use and collaborative learning, and (c) the appropriateness of the task (tools used) to online language teaching. Examples of tasks that were considered adequate, partially adequate and inadequate are discussed, and the criteria used in the analysis are proposed as guidelines for the design of instructional materials for online language courses.

Keywords: distance education, task design, additional language teaching, language use.

1. Introdução

Neste artigo, propomos e discutimos as orientações para a criação de materiais didáticos para o ensino de língua adicional orientado pela concepção de uso da linguagem como modo de ação social, na modalidade a distância. A preocupação com a atualização de concepções teóricas em materiais didáticos é considerada um aspecto recorrente em diferentes pesquisas sobre ensino de línguas adicionais¹ tanto na modalidade presencial (BORTOLINI, 2006; SCHLATTER, 2009) quanto na modalidade *online* (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; LAFUENTE, 2009). Nosso objetivo é, com base em uma análise do material didático produzido para o Curso de Espanhol-Português para Intercâmbio (CEPI), refletir sobre a construção de tarefas pedagógicas para ensino *online* e sistematizar alguns critérios a serem utilizados na criação de novos cursos que tenham essa orientação teórica. Este trabalho é

¹ O termo *línguas adicionais* é utilizado aqui para enfatizar o acréscimo a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, não sendo relevante, portanto, distinguir se é segunda língua ou língua estrangeira. (ver SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127-128).

resultado da análise criteriosa das tarefas construídas com o objetivo de verificar se elas operacionalizavam os pressupostos teóricos adotados e, em caso negativo, apontar encaminhamentos para mudanças que aperfeiçoem o material didático para alcançar os objetivos propostos.

Para tanto, primeiramente, descrevemos o Projeto CEPI e o CEPI-Português/UFRGS. Na sequência, discutimos os pressupostos teóricos que orientaram a criação do material didático do CEPI e com os quais nos afiliamos. Em seguida, explicamos os procedimentos metodológicos e os critérios utilizados para a análise dos materiais didáticos, ambos por nós construídos com base no construto teórico subjacente ao CEPI. Na seção de análise de dados, resumimos, em um quadro, os resultados gerais da análise das cinco unidades didáticas do CEPI-Português/UFRGS. Em seguida, discutimos exemplos representativos dessas análises, refletindo sobre a adequação das tarefas aos pressupostos. Ao final, sugerimos que os próprios critérios utilizados na análise possam servir como orientações gerais para a construção de materiais didáticos para cursos a distância, considerando que se mostraram úteis para explicar ou reconfigurar as tarefas do curso.

2. O CEPI

Em consonância com políticas de integração de países da América Latina, destacamos as ações de cunho educacional a exemplo do Programa Escala Estudantil, mantido pela *Asociación de Universidades Grupo Montevideo* (AUGM)², que visa a promover a mobilidade de estudantes e a cooperação acadêmica por meio de intercâmbios. Para a qualificação de programas de mobilidade acadêmica desse modelo, três universidades participantes da AUGM, duas argentinas – *Universidad Nacional de Córdoba* (UNC) e *Universidad Nacional de Entre Ríos* (UNER) – e uma brasileira – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – criaram o Projeto CEPI. Esse projeto integra um curso de línguas adicionais

² A AUGM é uma organização em rede de universidades públicas de países do Mercosul que tem como objetivo a integração e a cooperação acadêmica entre as instituições participantes. Uma das iniciativas de cooperação é o programa de mobilidade acadêmica Escala Estudantil, que busca impulsionar e fortalecer o processo de construção de um espaço acadêmico comum regional através do intercâmbio acadêmico-cultural (ver: <http://www.grupomontevideo.edu.uy>).

realizado integralmente em ambientes virtuais, com duas versões espelhadas: português para falantes de espanhol e espanhol para falantes de português³.

O CEPI constitui-se de uma ação de política linguística com o objetivo de criar um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem de espanhol e de português como línguas adicionais entre universidades do Mercosul para familiarizar o intercambista ao uso da língua e ao contexto universitário do país e da universidade de destino. Desse modo, oferece ao aluno os meios necessários para se inserir linguisticamente e culturalmente na nova realidade de uma universidade estrangeira (SCHLATTER et al., 2007). Além disso, o CEPI busca promover a integração dos intercambistas e das universidades participantes, a construção de conhecimentos sobre ensino de línguas adicionais a distância e o fortalecimento das equipes docentes interinstitucionais que participam das diversas instâncias de realização dos cursos.

O projeto de idealização conceitual dos cursos começou em março de 2007. De 2007 a 2010, foram criados os materiais didáticos de base (CEPI-Português e CEPI-Espanhol), para que as universidades da AUGM pudessem tê-los como referência para a criação de seus CEPI Institucionais, uma vez que os materiais didáticos são voltados para o contexto específico de cada universidade de destino. No primeiro semestre de 2011, foi realizada a primeira edição do CEPI, com a oferta do CEPI-Português/UFRGS, CEPI-Espanhol/UNC e CEPI-Espanhol/UNER, via Moodle⁴ e Skype⁵. No segundo semestre de 2011, foi realizada a segunda

³ Participaram da criação e do desenho do curso CEPI: Margarita Hraste (coordenação do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sappia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodriguez (secretária do projeto). São autores dos materiais didáticos CEPI-Português: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina M. Uflacker, Fernanda Cardoso de Lemos, Graziela H. Andrighetti, Isadora F. Gräbin, Letícia S. Bortolini, Letícia G. dos Santos, Michele S. Carilo, Natalia E. Lafuente, Camila Dilli Nunes, José P. C. de Souza, Arildo L. Aguiar, Simone Carvalho; e as autoras dos materiais didáticos CEPI-Espanhol: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker. Fizeram parte da equipe técnica em informática: Guadalupe Moreira, Jerônimo Visňovezky, Izadora N. Siczekowski, Maximiliano Franco, Paola Roldan e Mario Pizzi.

⁴ <http://www.moodle.org.br/>.

⁵ <http://www.skype.com/intl/pt-br/home>.

edição do curso e, a partir de 2012, estão previstas duas ofertas anuais do CEPI-Português/UFRGS.

3. Pressupostos teóricos

O CEPI é norteado pela concepção teórica de uso da linguagem como prática socialmente construída, pela qual agimos no mundo em interações com os outros (CLARK, 2000). Isso significa que saber uma língua não se trata apenas (e centralmente) de se entender estruturas linguísticas, mas de ser capaz de participar de distintas atividades em diferentes comunidades por meio da realização de ações pelo uso da linguagem. Nessa direção, entendemos interação social não como uma transmissão de produtos individuais de um emissor para um receptor, como se os atores sociais enviassem, uns aos outros, mensagens prontas, fixas e inequívocas por um conduto (REDDY, 2000), mas sim como uma construção conjunta, eminentemente intersubjetiva, local e situada de atores sociais que interagem de modo complementar e recíproco (ERICKSON, 2004), (re)criando as situações sociais das quais participam. Nesse sentido, os atores sociais precisam negociar, na sequencialidade de suas ações em interação, o que estão fazendo conjuntamente pelo uso da linguagem no aqui e agora de cada interação, sem possibilidade de fixidez semântica apriorista sobre os sentidos construídos⁶.

Uma das implicações dessas concepções de linguagem e de interação para cenários educacionais é que apenas no aqui e agora das interações de sala de aula podemos observar a construção dos contextos e a realização das atividades conjuntamente. Essa perspectiva relativiza um possível viés determinista atribuído às tarefas pedagógicas em relação aos seus “resultados”, e ainda indica a necessidade de o professor ser capaz de agir em situações inesperadas construídas pelos participantes, de forma que possa intermediar, durante a realização das atividades pedagógicas, as relações que estes estabelecem com essas tarefas e (re)direcionar, adaptar,

⁶ Embora os atores sociais, para interagirem, suspendam a dúvida de que possam não compartilhar uma língua única e de sentidos fixos, o uso da linguagem em interação é construído em conjunto, turno a turno (LODER; JUNG, 2008).

acrescentar ou alterar os objetivos educacionais previstos inicialmente⁷ (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

É importante notar que operamos com a distinção entre atividade pedagógica e tarefa pedagógica. Entendemos tarefa pedagógica como um convite para que ações sejam realizadas conforme uma sugestão (também expressa na tarefa) de enquadramentos de atividades futuras e sustentada por objetivos educacionais (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009; GARGIULO; BULLA; SCHLATTER, 2009). Nos materiais do CEPI, as unidades didáticas estão organizadas por um conjunto de tarefas encadeadas e complementares para que o aluno seja capaz de participar de determinadas práticas sociais relevantes ao contexto de intercâmbio. A atividade pedagógica, por sua vez, é um conjunto de ações com o objetivo de realizar o que foi proposto em uma tarefa pedagógica, ou algo diferente, emergente das interações e que pode servir para que os objetivos educacionais sejam reconfigurados *in loco* (SCHLATTER et al., 2009). Em virtude de nosso objetivo ser a análise do material didático para refletir sobre o *design* de tarefas, neste trabalho, focalizamos as tarefas pedagógicas.

Ao lidar com a concepção de linguagem abordada anteriormente, o leitor pode se perguntar: se tudo é construído conjuntamente nas interações sociais, de que modo podemos falar de uma língua como objeto de ensino? Para lidar com essa questão, ancoramo-nos na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. Entendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003), gêneros discursivos podem ser vistos como parâmetros sociohistóricos (sugestões de enquadramentos) referentes à organização da participação em comunidades de práticas, compartilhados entre membros dessas comunidades, mas em constante mudança e sendo sempre atualizados localmente nas interações sociais. Nesse sentido, compreendemos *uso da linguagem* como modo de ação social pelo uso situado e local de recursos sociais, linguísticos, históricos, estéticos, éticos, culturais (compartilhados e sempre atualizados, criados e recriados intersubjetivamente) para fins de participação em diferentes esferas de atividade humana (BAKHTIN, 2003).

⁷ Essa atitude mediadora e sensível aos contextos sendo construídos e às necessidades emergentes não é esperada apenas do professor CEPI, mas de professores em qualquer modalidade de ensino que estejam atentos ao que está acontecendo em sala de aula.

A noção de gêneros do discurso reconfigura o entendimento dessa língua que é objeto de ensino: essa língua só é língua se for usada socialmente, para agir no mundo com propósitos determinados, com interlocutores determinados, por meio de suportes específicos. E todos esses elementos estarão em jogo nas interações sociais. A aula de língua adicional, desse modo,

deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer. Pensar em educação linguística como algo voltado a promover o letramento significa colocar o ensino de línguas adicionais a serviço de garantir as condições para que os educandos tenham elementos para perceber os limites que os seus recursos linguísticos podem impor à sua atuação e também as condições para que possam superar esses limites. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134-5).

Assim, os materiais didáticos do CEPI foram criados com base em temáticas ligadas a atividades relacionadas ao intercâmbio e apresentam textos relevantes aos campos de atuação dos quais o estudante poderá participar como intercambista. Desse modo, busca-se ampliar o repertório do aluno nos gêneros discursivos usados em situações sociais relativas a essas temáticas. Ou seja, os textos selecionados são autênticos e as tarefas propostas levam em conta o contexto de produção e de recepção projetados por eles.

Coerentes com as noções anteriormente apresentadas, aprendizagem é entendida em uma perspectiva vygotskiana, como um fenômeno social realizado nas interações com os outros (VYGOTSKY, 1984; ABELEDO, 2008). Depreendemos disso que tanto as tarefas quanto o professor devem incentivar os participantes a interagir em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos. Ao serem convidados a realizar atividades pedagógicas com propósitos relevantes ao campo de atuação em foco no curso - o intercâmbio acadêmico-, os participantes foram incentivados a interagir em práticas sociais que propiciam a construção e o compartilhamento de novos conhecimentos tanto sobre a língua quanto sobre o intercâmbio.

Para que essas interações e construções se realizassem, o *design* do CEPI teve como objetivo criar uma comunidade colaborativa de aprendizagem a distância. Espera-se que um grupo de alunos e professores com diferentes relações sociais, mas com práticas de uso de linguagem compartilhadas, construa um contexto de aprendizagem em que todos participem das tomadas de decisão e que essa participação seja indispensável para o desenvolvimento das produções do grupo. Em outras palavras, os participantes – em uma comunidade colaborativa de aprendizagem – são legitimados por todos a concordar, a discordar, a pedir ajuda, a criticar, em suma, a (inter)agir nas diferentes atividades levadas a cabo pelo grupo (BULLA, 2007).

As concepções brevemente exploradas nesta seção e o contexto interinstitucional latino-americano em que o Projeto CEPI foi criado orientaram a construção do projeto político-pedagógico-curricular e dos materiais didáticos do CEPI. Na próxima seção, explicitamos os procedimentos metodológicos que adotamos de modo a analisar, na concretude dos materiais didáticos do CEPI, a atualização dessas articulações conceituais.

4. Metodologia

Analizamos, neste trabalho, as unidades didáticas que constituem o CEPI-Português/UFRGS: um total de 63 tarefas pedagógicas, organizadas em cinco unidades, conforme mostra o Quadro 1 a seguir.

Unidade	Número de tarefas
1: Nos Conhecendo	14
2: Chegando na Universidade	15
3: Planejando os Estudos	9
4: Vida na Universidade	12
5: Atividades Acadêmicas	13

Quadro 1: Número de tarefas de cada unidade didática do CEPI-Português/UFRGS

A análise foi feita por meio de três critérios: (1) a adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos no curso; (2) a operacionalização dos pressupostos teóricos nas tarefas propostas; a (3) a

adequação das tarefas à modalidade a distância. Para a operacionalização analítica desses critérios, criamos perguntas, explicitadas no quadro a seguir (Quadro 2), que focalizam aspectos específicos relacionados a cada um dos critérios propostos.

Após a análise de todas as unidades, sistematizamos os resultados em um quadro comparativo, a fim de identificar as tarefas a serem reformuladas e os aspectos teórico-práticos considerados problemáticos em relação à elaboração de materiais didáticos para cursos *online* semelhantes ao CEPI. Dessa forma, foi possível refletir sobre a adequação do material elaborado e sugerir as mudanças necessárias para aperfeiçoar as tarefas propostas e para auxiliar na elaboração de novos materiais didáticos para cursos de línguas adicionais *online*.

Na seção seguinte, discutimos os resultados obtidos, explicitando os procedimentos de análise e ilustrando, com alguns exemplos, as tarefas consideradas adequadas, parcialmente adequadas ou inadequadas em relação aos critérios adotados. Buscamos, assim, explicitar o entendimento dos critérios utilizados, para que eles possam funcionar como orientadores na elaboração de tarefas para o ensino de línguas na modalidade a distância ancorados nas concepções teóricas discutidas anteriormente.

Critérios	Perguntas que orientaram a análise do material didático
1) Adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos:	<p>1a. Quais os temas de cada unidade do curso?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O tema da unidade é coerente com e relevante para os objetivos do curso? <p>1b. Quais os gêneros do discurso envolvidos?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Quais são de recepção (oferecido nos materiais didáticos como fonte de análise) e quais são de produção (solicitado nos materiais didáticos como produtos a serem criados pelos alunos)? ● Os gêneros do discurso são coerentes com e relevantes para o tema da unidade e os objetivos do curso? <p>1c. Há sequências de tarefas integradas? (ex: tarefa de leitura está relacionada com a tarefa de produção seguinte?)</p> <ul style="list-style-type: none"> ● O encadeamento das tarefas favorece o alcance dos objetivos propostos no curso?
2) Operacionalização dos pressupostos teóricos nas tarefas propostas:	<p>2a. As tarefas levam em conta as especificidades do gênero do discurso?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● As ações sugeridas nas tarefas são coerentes com os gêneros de recepção e de produção? ● Os gêneros de recepção, listados a partir da pergunta 1b, são constituídos por textos autênticos? ● Os interlocutores e os propósitos do gênero de produção estão explicitados nas tarefas? <p>2b. As tarefas fomentam interações entre os participantes?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Quantas tarefas na unidade são individuais e quantas são em grupo? ● As tarefas em grupo orientam a realização de atividades colaborativas para a aprendizagem na interação? <p>2c. Os recursos linguísticos estão relacionados com o que é necessário para o cumprimento das tarefas?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os recursos linguísticos são coerentes com os gêneros do discurso envolvidos nas tarefas? ● Os recursos linguísticos são relevantes para a realização das ações solicitadas nas tarefas?
3) Adequação das tarefas à modalidade a distância:	<p>3a. As ferramentas utilizadas são adequadas para sustentar as ações sugeridas nas tarefas?</p> <p>3b. As ferramentas utilizadas são adequadas para sustentar a organização da participação sugerida nas tarefas?</p> <p>3c. As ferramentas utilizadas são adequadas aos gêneros do discurso envolvidos nas tarefas?</p>

Quadro 2: Critérios e perguntas para a análise dos dados

5. Análise de dados

Apresentamos, no Quadro 3, os resultados da análise das cinco unidades didáticas do CEPI-Português/UFRGS⁸, de acordo com os critérios explicitados na seção anterior.

Unidade	1. Adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos			2. Operacionalização dos pressupostos teóricos nas tarefas propostas			3. Adequação das tarefas à modalidade a distância		
	1a. Objetivos e temas	1b. Objetivos e gêneros do discurso	1c. Encadeamento das tarefas	2a. Tarefas e gêneros do discurso	2b. Tarefas, interações e trabalho em grupo	2c. Recursos linguísticos, tarefas e gêneros do discurso	3a. Ferramentas e gêneros do discurso	3b. Ferramentas e participação	3c. Ferramentas e ações
1									
2									
3									
4									
5									

Quadro 3: Resultados gerais da análise das cinco unidades

Na coluna da esquerda, estão elencadas as cinco unidades; na primeira linha superior, dividida em três colunas, os três critérios e as perguntas usadas na análise. A cor cinza claro sinaliza a adequação das tarefas ao critério analisado, o cinza escuro representa tarefas parcialmente adequadas e a cor preta identifica tarefas com inadequações⁹.

⁸ Agradecemos a colaboração de Izadora Netz Sieczkowski e Michele Saraiva Carilo nas análises iniciais das unidades.

⁹ As marcações em cores têm o objetivo de chamar a atenção para os aspectos mais salientes no conjunto das tarefas analisadas. Isso quer dizer que, embora determinada unidade esteja

5.1 Critério 1: adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos

A escolha das temáticas das unidades se mostrou adequada aos objetivos do curso (itens indicados com a cor cinza claro na coluna 1a do Quadro 3). As cinco unidades temáticas estão divididas em tópicos relativos ao intercâmbio acadêmico (Figura 1) selecionados com base nas situações de uso da linguagem destacadas como típicas do contexto de intercâmbio acadêmico, segundo relatos de ex-intercambistas e das Secretarias de Relações Internacionais de diferentes universidades. Na Figura 2, observamos os objetivos específicos da Unidade 2 como exemplo de consistência temática e de adequação da unidade aos objetivos gerais do curso.

Também se mostraram adequados aos objetivos do curso os gêneros do discurso escolhidos (coluna 1b, Quadro 3). Para exemplificar uma tarefa que envolve um gênero do discurso coerente com os objetivos do curso (e com a temática da unidade), citamos a tarefa 3.5 *Acontece na UFRGS* (Figura 3), da Unidade 4 (*A Vida na Universidade*). Os objetivos dessa tarefa são, além de explorar questões burocráticas da UFRGS, conhecer aspectos referentes à vida dos estudantes brasileiros e estrangeiros na universidade e explorar os espaços de convivência da UFRGS.

A tarefa propõe aos alunos do CEPI uma pesquisa no *site* da UFRGS (com a indicação do *site* geral da universidade e dos *links* das seções específicas), com o objetivo de descobrir quais as opções de eventos acadêmicos e de lazer disponíveis aos alunos dessa universidade. Essa investigação sobre os acontecimentos da universidade em determinada etapa do curso é justificada pela segunda parte da tarefa: uma proposta de conversa via *chat* com um colega sobre as preferências de cada um frente às opções descobertas no *site*. Consideramos que essa tarefa mobiliza gêneros do discurso relevantes (gêneros de recepção: acessíveis pelo Jornal

sinalizada em cinza escuro ou preto, ela pode conter tarefas adequadas. Da mesma forma, embora tenha sido uma decisão metodológica para a análise das unidades didáticas a separação dos critérios em perguntas, entendemos que participação, interlocução, ações e suporte se interrelacionam. Cada tarefa apresentada neste artigo foi analisada de acordo com os três critérios estabelecidos, mas optamos por apresentá-las aqui para ilustrar o critério em foco em cada subseção. A organização das subseções por critério adotado foi uma opção didática para facilitar a apresentação do tipo de análise que fizemos e dos resultados em termos de orientações para a elaboração de tarefas para cursos *online*.

da Universidade, pelo Agendão¹⁰; de produção: pelo *chat*) para o alcance de alguns objetivos do CEPI. Dentre as ações demandas, destacamos: o início da experiência de intercâmbio antes do deslocamento geográfico dos intercambistas; a preparação sócio-linguístico-cultural para o intercâmbio; a familiarização com o uso da língua no contexto universitário do país de destino e a promoção de interações entre os participantes do CEPI, futuros companheiros de intercâmbio acadêmico.



Unidade 2

Chegando na Universidade

Os principais objetivos da Unidade 2 são:

- conhecer as regiões do Brasil e a cidade de Porto Alegre (país e cidade de destino);
- explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre;
- conhecer a organização institucional da UFRGS;
- conhecer os campi da UFRGS;
- localizar-se e especialmente na UFRGS Campus Centro;
- descobrir procedimentos burocráticos em relação ao ingresso na UFRGS pela visão de alunos da UFRGS;
- discutir possibilidades de moradia de estudantes na UFRGS;
- entrar em contato com intercambistas que estudaram na UFRGS, buscando mais informações sobre o ser intercambista na UFRGS.

Para isso, você irá realizar as seguintes ações:

- dar e receber direções;
- comparar;
- estabelecer relações;
- dar sugestões e possibilidades;
- expressar escolhas e preferências;
- justificar escolhas e preferências;
- explicitar interesses e expectativas;
- concordar e discordar;
- opinar;
- tirar dúvidas;
- reportar descobertas;
- expressar surpresas.

U1 – Nos conhecendo Grupo AUGM
U2 – Chegando na Universidade A cidade de destino A universidade
U3 – Planejando os estudos Plano de estudos Orientação Plano de trabalho
U4 – Atividades acadêmicas Chegada e trâmites Espaços de convivência
U5 – A vida na Universidade Estudos Textos acadêmicos

Figuras 1 e 2: Lista dos temas das unidades e dos objetivos específicos da Unidade 2.

¹⁰ Agendão é uma revista eletrônica semanal que veicula as atividades culturais da UFRGS (www.ufrgs.br/comunicacaosocial/agendao/).

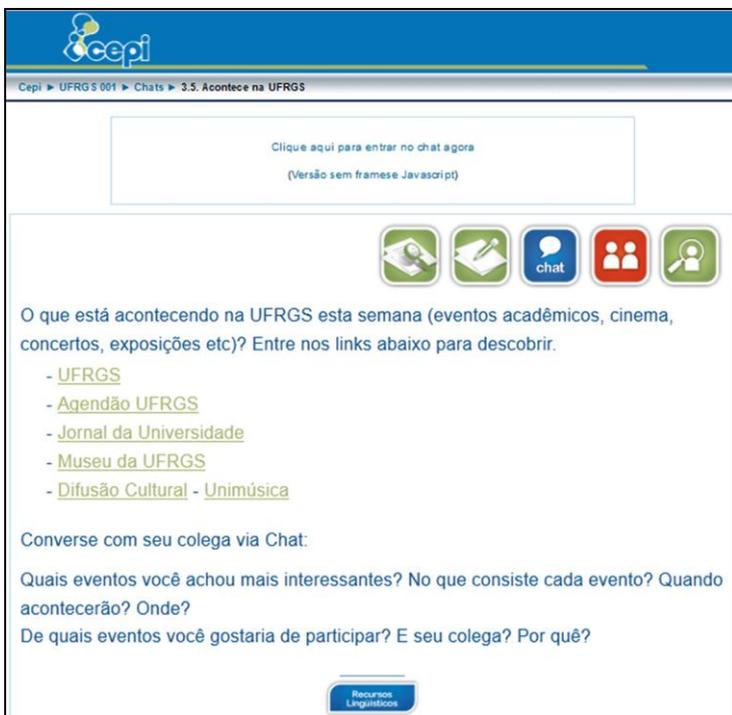


Figura 3: Tarefa 3.5 Acontece na UFRGS (ferramenta Moodle: Chat), Unidade 4

Observamos que, na coluna 1b do Quadro 3, a única unidade marcada com cinza escuro é a Unidade 4, da qual extraímos o exemplo anterior, considerado adequado na relação que propõe entre os gêneros e os objetivos do curso. A sinalização cinza escuro deve-se à pouca variedade de gêneros propostos para a produção de texto. Embora tenha sido constatada uma variedade nos gêneros de recepção na Unidade 4, os gêneros de produção resumem-se a interações com os colegas via *chat*, fórum e videoconferência, para cumprir propósitos de discussão com colegas, compartilhamento de opiniões, oferta de sugestões e resoluções de problemas. Nas demais unidades (sinalizadas em cinza claro), além dos sugeridos na Unidade 4, observamos outros gêneros de produção, por exemplo, a escrita de perfil pessoal no moodle (Unidade 1), a escrita de um roteiro turístico sobre Porto Alegre para servir de sugestão aos demais intercambistas (Unidade 2), a escrita de um *e-mail* para o professor-tutor da

universidade de destino para pedir orientação na escolha das disciplinas a serem cursadas (Unidade 3), a apresentação oral aos colegas sobre sua universidade de origem (Unidade 5).

No último aspecto analisado no critério 1, consideramos o encadeamento das tarefas para alcançar os objetivos propostos (Quadro 3, 1c). A sinalização cinza escuro em todas as unidades se deve a um motivo recorrente: os enunciados das tarefas não explicitam aos alunos o encadeamento do conjunto de tarefas, o que as faz parecer independentes ou sem propósitos claros se consideradas individualmente. Ao analisar isoladamente a tarefa 1. *Quem é quem?* (Figura 4), da Unidade 1, por exemplo, o propósito de leitura dos perfis dos participantes da comunidade CEPI parece resumir-se a responder perguntas de um questionário.

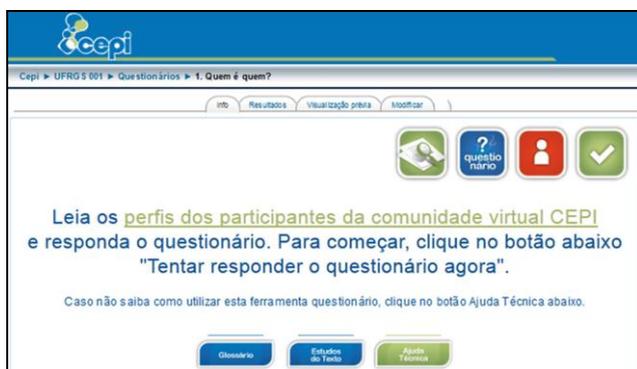


Figura 4: Tarefa 1. *Quem é quem?* (ferramenta Moodle: *Questionário*), Unidade 1

Na sequência da unidade, no entanto, o aluno é convidado a descrever o próprio perfil no moodle (tarefa 3.2 *Completando meu perfil*), de modo a se colocar também como um participante da comunidade CEPI, na qual todos possuem um perfil pessoal. Ao considerar esse propósito de escrita, a leitura de perfis de outros participantes dessa comunidade (com a análise da linguagem utilizada) torna-se mais relevante socialmente e pode inspirar ou servir de modelo para a escrita dos perfis dos novos alunos. Em resumo, a edição das tarefas fundamentada nessa consideração analítica se concentra na reformulação dos enunciados de modo a explicitar o encadeamento entre tarefas, bem como os propósitos de recepção de

determinados gêneros do discurso em relação às produções sugeridas nas tarefas seguintes¹¹.

5.2 Critério 2: operacionalização dos pressupostos teóricos nas tarefas

Neste critério, nos três aspectos analisados, verificamos várias tarefas consideradas parcialmente adequadas. E na maioria delas, essa classificação relaciona-se à falta de explicitação do encadeamento de tarefas, referida anteriormente, e à recorrência de enunciados pouco claros, conforme veremos a seguir.

O primeiro aspecto relativo ao critério 2 consiste na relação entre a tarefa proposta e os gêneros do discurso mobilizados, tanto de recepção quanto de produção. A tarefa 3.5 *Acontece na UFRGS* (ferramenta moodle: *chat*), da Unidade 4, discutida anteriormente (Figura 3, subseção 5.1), é um exemplo de tarefa que considera as especificidades dos gêneros de recepção. A tarefa solicita que os alunos: naveguem no *site* da UFRGS buscando informações de modo coerente com os propósitos sociais dos textos em foco, ou seja, a divulgação de eventos acadêmicos e de lazer na UFRGS; assumam a posição dos interlocutores projetados (comunidade acadêmica da UFRGS e comunidade em geral interessadas nas atividades promovidas pela Universidade); e lidem com o suporte utilizado (o próprio *site*).

Além disso, a tarefa propõe um gênero de produção também coerente com a expectativa de resposta aos gêneros de recepção: a atividade de conversar via *chat* com um colega do CEPI sobre suas opiniões quanto aos eventos promovidos pela UFRGS, e quanto ao tipo de atividade que eles gostariam de participar quando chegassem à universidade. Assim, a tarefa sugere ações esperadas na situação social em que os alunos se encontram, bem como com os propósitos de leitura dos textos. A tarefa 4.2 *Escrevendo meu e-mail* (Figura 5) é outro exemplo de tarefa adequada à noção de gêneros do discurso, ao explicitar interlocutores, propósitos, formato, suporte e ações coerentes com a natureza da relação social inicial

¹¹ Em uma aula presencial, as justificativas para a proposição de determinadas tarefas aos alunos podem ser explicitadas pelo professor oralmente. Em aulas *online*, nas quais muitas atividades são realizadas de modo assíncrono (sem a necessidade de todos realizarem as tarefas ao mesmo tempo), o momento interacionalmente relevante para tais justificativas pode não ocorrer. Por isso acreditamos que a explicitação (no enunciado da tarefa) de porque tal tarefa está sendo proposta pode ajudar o trabalho do professor *online*.

entre intercambista e orientador da universidade de destino e com a situação de preparação para o intercâmbio.

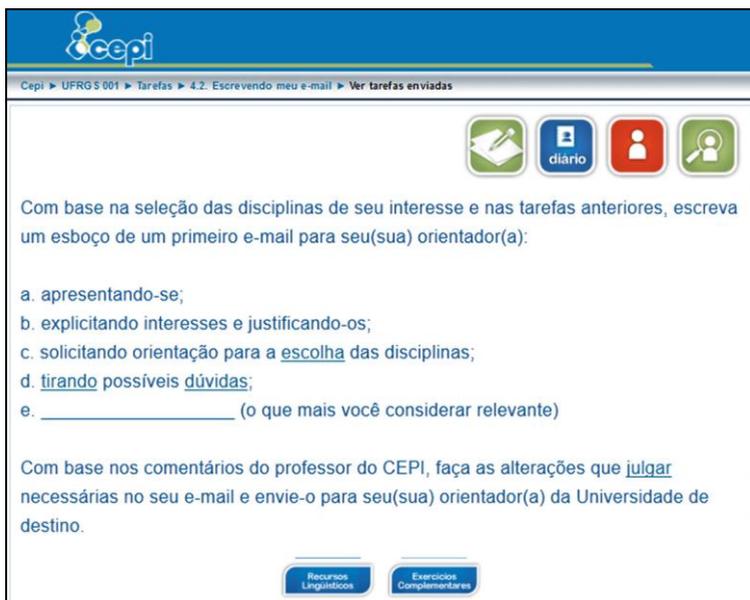
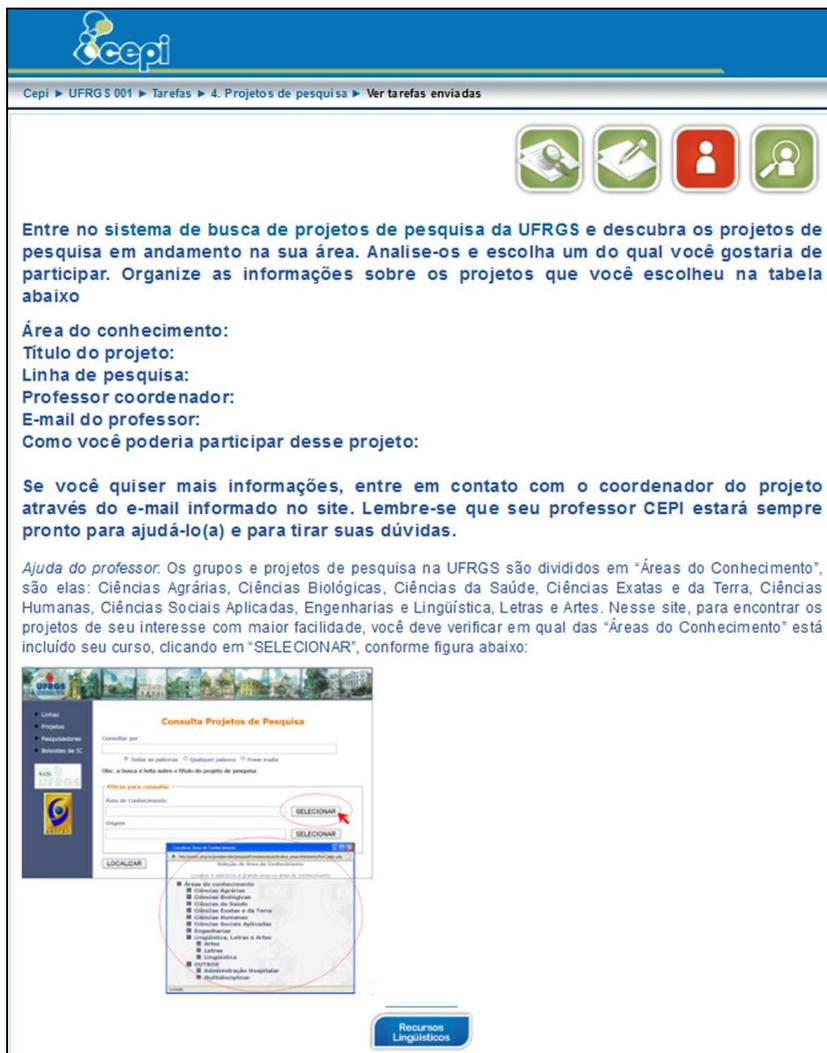


Figura 5: Tarefa 4.2 Escrevendo meu e-mail (ferramenta moodle: diário; e-mail do aluno), Unidade 3¹²

Para ilustrar uma tarefa parcialmente adequada à noção de gêneros do discurso, citamos a 4. *Projetos de pesquisa* (Figura 6). Essa tarefa propõe que o aluno lide com um gênero de recepção do campo de atuação de um graduando em intercâmbio acadêmico: o *site* com informações dos projetos de pesquisa existentes na UFRGS. No entanto, a sugestão de gênero de produção é uma lista de itens sem especificação clara quanto ao propósito ou à interlocução; ela consiste apenas de anotações pessoais sobre o que o aluno leu. A tarefa poderia ser reformulada com vistas à utilização das anotações sobre as possibilidades de pesquisa em uma atividade posterior à consulta ao *site*. Por exemplo, conversar com um colega sobre suas escolhas ou entrar em contato com alunos da UFRGS que

¹² As palavras sublinhadas são um recurso para ajudar na compreensão dos enunciados das tarefas: ao passar o mouse nas palavras sublinhadas, o aluno tem acesso à tradução dos termos para o espanhol.

façam parte dos projetos de pesquisa pelos quais se interessou (uma interlocução com possíveis futuros pares de pesquisa e, por isso, podendo gerar uma identificação mais imediata do que com o coordenador do projeto, conforme sugerido na tarefa).



The screenshot shows a Moodle interface for a course titled 'Cepi > UFRGS 001 > Tarefas > 4. Projetos de pesquisa > Ver tarefas enviadas'. At the top, there are four icons: a magnifying glass, a notepad, a person, and a headset. The main text reads: 'Entre no sistema de busca de projetos de pesquisa da UFRGS e descubra os projetos de pesquisa em andamento na sua área. Analise-os e escolha um do qual você gostaria de participar. Organize as informações sobre os projetos que você escolheu na tabela abaixo'. Below this, there are labels for 'Área do conhecimento:', 'Título do projeto:', 'Linha de pesquisa:', 'Professor coordenador:', 'E-mail do professor:', and 'Como você poderia participar desse projeto:'. A paragraph follows: 'Se você quiser mais informações, entre em contato com o coordenador do projeto através do e-mail informado no site. Lembre-se que seu professor CEPI estará sempre pronto para ajudá-lo(a) e para tirar suas dúvidas.' Another paragraph states: 'Ajuda do professor: Os grupos e projetos de pesquisa na UFRGS são divididos em "Áreas do Conhecimento", são elas: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Linguística, Letras e Artes. Nesse site, para encontrar os projetos de seu interesse com maior facilidade, você deve verificar em qual das "Áreas do Conhecimento" está incluído seu curso, clicando em "SELECIONAR", conforme figura abaixo:'. The figure shows a 'Consulta Projetos de Pesquisa' form with a 'SELECIONAR' button circled in red. A dropdown menu is open, listing various 'Áreas do conhecimento' with checkboxes, including 'Ciências Agrárias', 'Ciências Biológicas', 'Ciências da Saúde', 'Ciências Exatas e da Terra', 'Ciências Humanas', 'Ciências Sociais Aplicadas', 'Engenharias', 'Linguística, Letras e Artes', 'Letras', 'Linguística', 'Artes', 'Administração Hospitalar', and 'Hospitalaridade'. A 'LOCALIZAR' button is at the bottom left of the form, and a 'Recursos Linguísticos' button is at the bottom right of the screenshot.

Figura 6: Tarefa 4. Projetos de pesquisa (ferramenta moodle: diário), Unidade 5.

O aspecto 2b diz respeito à atualização da concepção de aprendizagem nas tarefas propostas. Contabilizamos o número de tarefas que se configuravam como propostas de atividades individuais e o total das atividades em grupo: 34 são coletivas e 29 individuais. Essa contagem serviu para indicar a orientação geral proposta. Embora a proporção de tarefas individuais (46%) seja praticamente igual à das coletivas (54%), observamos a diminuição no número de tarefas individuais da Unidade 1 a Unidade 5 e, conseqüentemente, o aumento de tarefas coletivas (Figura 7). Isso está relacionado ao pressuposto de que uma comunidade colaborativa de aprendizagem é construída aos poucos durante o curso. O número de tarefas individuais é superior apenas nas Unidades 1 e 3: na Unidade 1, verificamos que isso se deve ao grande número de tarefas com o objetivo de auxiliar o aluno na escrita de seu perfil em português; na Unidade 3, às tarefas de exploração do currículo do curso do próprio aluno e de preparação para entrar em contato com o orientador-tutor da universidade de destino.

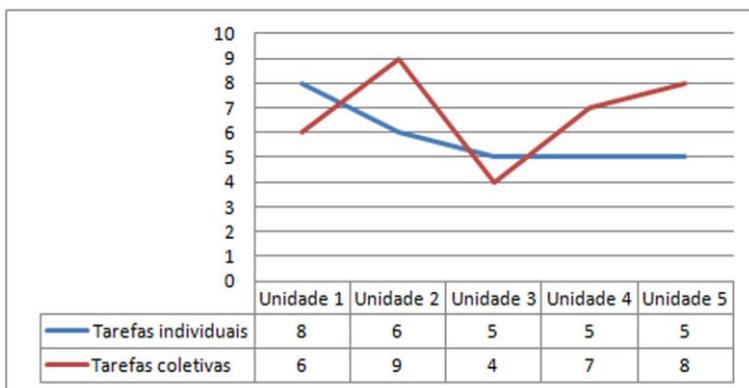


Figura 7: Número de tarefas individuais e coletivas nas Unidades 1, 2, 3, 4 e 5

A figura 7 apresenta os resultados referentes ao aspecto 2b (tarefas, interações e trabalho em grupo) com base apenas na análise dos enunciados das tarefas, isto é, sem levar em conta o desenvolvimento das tarefas pelos

participantes (as atividades realizadas)¹³. A Figura 8 exemplifica uma tarefa proposta como um tópico em um fórum, cuja pergunta principal é de natureza fechada e que pode, portanto, ser respondida individualmente. Apenas com muito esforço por parte dos alunos, essa tarefa fomentará uma discussão sobre o interlocutor para o qual o e-mail do orientador foi escrito. Após o primeiro aluno fornecer uma resposta com a qual todos concordem, muito provavelmente esse fórum se resumirá a respostas como “concordo” ou “não vou ficar repetindo o que os colegas já disseram”.

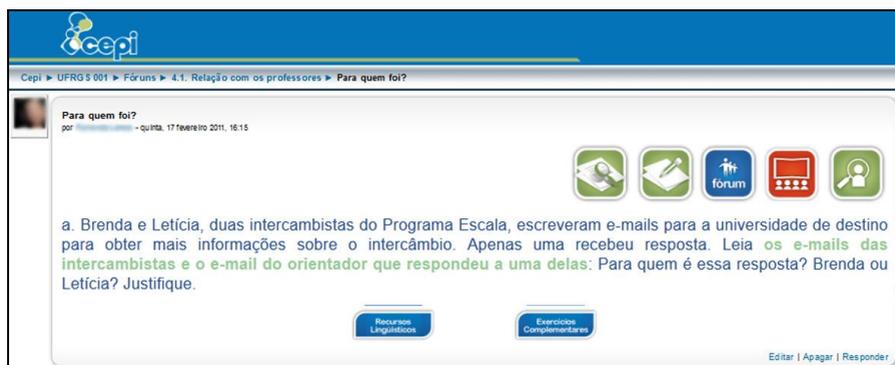
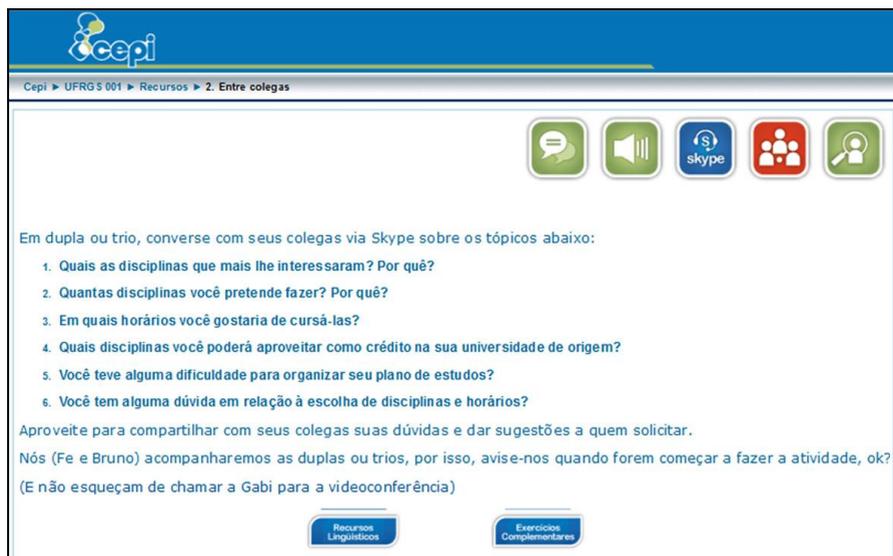


Figura 8: Tarefa 4.1 Relação com os professores - Tópico 1 (ferramenta moodle: fórum), Unidade 3

Transformar a tarefa 4.1 Relação com os professores - Tópico 1 em uma tarefa de dupla (de interação assíncrona ou síncrona, como o professor e os alunos preferirem), e não da turma inteira, seria uma alternativa para estimular maior interação entre os participantes, visto que o gênero de recepção (e-mails trocados entre intercambistas e tutores) é relevante aos alunos, e a pergunta central da tarefa tem potencial para discordâncias ou pedidos de ajuda quanto à leitura dos textos. Como contraponto, a tarefa 2. *Entre colegas* (Figura 9) é um exemplo que convida os alunos a interagirem, em português, com propósito de compartilhar opiniões, problemas e ofertas de sugestões. As perguntas fechadas dessa tarefa, ao contrário do exemplo anterior, não comprometem os possíveis desdobramentos interacionais da atividade (conversar com colegas sobre

¹³ Seriam necessárias análises sociológicas da realização de atividades pedagógicas relacionadas às tarefas propostas para obter dados mais robustos sobre a qualidade das tarefas como fomentadoras de interações entre os participantes e de atividades colaborativas.

seus planos de estudo), em especial por indiretamente sugerir problemas que os alunos poderão discutir com os colegas.



The screenshot shows a web interface with a blue header containing the 'ocepi' logo. Below the header, a breadcrumb trail reads 'Cepi > UFRGS 001 > Recursos > 2. Entre colegas'. A row of five icons is displayed: a speech bubble, a speaker, a Skype logo, a group of people, and a person with a magnifying glass. The main content area contains the following text:

Em dupla ou trio, converse com seus colegas via Skype sobre os tópicos abaixo:

1. Quais as disciplinas que mais lhe interessaram? Por quê?
2. Quantas disciplinas você pretende fazer? Por quê?
3. Em quais horários você gostaria de cursá-las?
4. Quais disciplinas você poderá aproveitar como crédito na sua universidade de origem?
5. Você teve alguma dificuldade para organizar seu plano de estudos?
6. Você tem alguma dúvida em relação à escolha de disciplinas e horários?

Aproveite para compartilhar com seus colegas suas dúvidas e dar sugestões a quem solicitar.

Nós (Fe e Bruno) acompanharemos as duplas ou trios, por isso, avise-nos quando forem começar a fazer a atividade, ok? (E não esqueçam de chamar a Gabi para a videoconferência)

At the bottom, there are two buttons: 'Recursos Linguísticos' and 'Exercícios Complementares'.

Figura 9: Tarefa 2. Entre colegas (ferramenta skype), Unidade 3.

Finalizamos a análise do critério 2 com o aspecto 2c: a relevância dos recursos linguísticos (RL) oferecidos aos alunos para que possam cumprir a tarefa na língua adicional¹⁴. Destacamos que a maioria das unidades aparece sinalizada em cinza escuro nesse aspecto no Quadro 3. Isso se deve ao fato de que, em muitas tarefas, são sugeridas listas extensas, genéricas e repetidas de RL em vez de sugestões específicas. Ressaltamos que, conforme a tarefa, é difícil prever quais RL serão necessários para o aluno realizar a atividade em português, pois tais recursos dependem dos desdobramentos das atividades, construídos em conjunto localmente. Ainda assim, oferecer uma lista que abarque diversas possibilidades pode parecer aleatório. Para exemplificar a lista de RL fornecidos aos alunos, apresentamos a Figura 10, tarefa 2 e a Figura 9, *Entre colegas*.

¹⁴ Agradecemos a colaboração de Izadora Netz Sieczkowski nesta discussão sobre quais e quantos recursos linguísticos deveríamos sugerir em cada tarefa, assim como no levantamento de alternativas para a melhoria das unidades didáticas.



Recursos Linguísticos

Unidade 3 - 2. Entre colegas

1. Uso de verbos
 - a. [Presente do Indicativo](#)
 - b. [Pretérito Perfeito do Indicativo](#)
 - c. [Pretérito Imperfeito do Indicativo](#)
 - d. [Futuro do Presente do Indicativo \(IR + Infinitivo\)](#)
 - e. [Futuro do Pretérito do Indicativo](#)
 - f. [Presente do Subjuntivo](#)
 - g. [Imperfeito do Subjuntivo](#)
9. [Verbos U1 3.2. Completando meu perfil](#)
16. [Como expressar expectativas](#)
18. [Como expressar necessidade, permissão e obrigatoriedade](#)
21. [Verbos U2 1. Regiões do Brasil](#)
22. [Como dar sugestões e possibilidades](#)
24. [Verbos U2 8.2. Casa de Estudante em debate](#)
29. [Como estabelecer relações](#)
30. [Como expressar contentamento ou descontentamento](#)

Figura 10: Lista de RL sugeridos aos alunos ao final da tarefa 2. *Entre colegas* (Unidade 3).

Salientamos que as listas de RL podem parecer genéricas, mas não são. Embora longa (15 indicações), a lista de RL sugeridos para a tarefa 2. *Entre colegas* é resultado da análise das ações sugeridas na tarefa e dos recursos possivelmente necessários para a realização de tais ações, dentro de um universo de 45 entradas de RL disponíveis no CEPI-Português/UFRGS. Uma solução possível para reduzir a lista de RL por tarefa seria a eleição de alguns poucos RL mais relevantes e a disponibilização de um *link* para a Biblioteca, por meio do qual o aluno teria acesso a todos RL disponíveis no CEPI-Português/UFRGS. Assim, além de evitar repetições demasiadas das entradas em diversas tarefas, poderíamos focalizar alguns RL específicos, que estejam mais explicitamente relacionados com o gênero do discurso em questão e/ou com o foco de ensino no momento e/ou com o uso que se quer fazer desse gênero na tarefa.

Listar os RC como recursos possíveis para a realização da tarefa é uma tentativa de atualizar, nos materiais didáticos, a concepção de uso da linguagem como ação social, com base na qual os recursos linguísticos não podem ser separados das ações sociais. É possível afirmar ainda que alguns RL listados estão referidos como ações relevantes para o gênero do discurso em questão (itens 16, 18, 22, 29 e 30 – Figura 10), e outros estão nomeados de acordo com a referenciação tradicional de conteúdos de cursos de línguas, a saber, a classificação gramatical de estruturas linguísticas, em especial quando relacionadas a verbos (1a, b, c, d, e, f, g, 9, 21, 24 – Figura 10).

Na Figura 11, exemplificamos a organização do conteúdo de um Recurso Linguístico do CEPI. De cima para baixo, observamos opções de expressões com indicações de empregos e, ao final, exemplos de trechos de textos autênticos, com a marcação dos recursos linguísticos em uso e com a indicação da fonte para o aluno ler o original na íntegra, caso tenha interesse.

5.3 Critério 3: adequação dos materiais didáticos à modalidade a distância

A adequação à modalidade *online* se mostrou a questão mais problemática nos materiais analisados, conforme pode ser observado pela preponderância de quadrados pretos nas três colunas do critério 3 no Quadro 3. As inadequações identificadas nas tarefas envolvem, em especial, propostas de atividades coletivas a serem implementadas a distância, as quais não precisariam ser modificadas, se a modalidade fosse presencial.



Cepi ► UFRGS 001 ► Recursos ► 16. Como expressar expectativas

Expressões
eu quero...
eu vou...
tomara que...
eu espero...
eu espero que...
eu pretendo...
eu desejo que...
eu gostaria que...

Exemplos:

Eu quero muito conhecer um novo lugar.
(quero + verbo infinitivo)

Ele quer muito viajar.
(quer + verbo infinitivo)

Eu vou conseguir ir pra lá! **Tomara que dê!**
(ir + infinitivo) + (tomara que + presente do subjuntivo)

Espero gostar da minha universidade.
(espero + verbo infinitivo)

Eu espero que seja interessante.
(espero que + presente do subjuntivo)

Pretendo aprender muito.
(pretendo + verbo infinitivo)

Eu desejo que dê tudo certo!
(desejo que + presente do subjuntivo)

Eu gostaria que eles me aceitassem como bolsista de Iniciação Científica.
(gostaria que + pretérito imperfeito do subjuntivo)

Tomara que eu consiga essa vaga!
(tomara que + presente do subjuntivo)

Se você precisar de ajuda para conjugar qualquer verbo no Presente do Subjuntivo, visite o site <http://www.conjugador.com.br/>. Para utilizar o conjugador, escreva o verbo desejado na lacuna e clique em **conjuguar**.

Exemplos:

Figura 11: Recurso Linguístico 16. Como expressar expectativas.

Para discutir o aspecto 3a, sobre a relação entre a ferramenta escolhida e a organização da participação sugerida nas tarefas, retomemos a Figura 6, referente ao aspecto 2b (tarefas, interações e trabalho em grupo). Em consonância com a identificação anterior de que as Unidades 1 e 3 possuem mais tarefas individuais, observamos, na Figura 12, que a ferramenta questionário (utilizada no CEPI para a realização de atividades individuais) teve mais ocorrências na Unidade 1 (oferta de muitas tarefas individuais de preparação para a escrita do perfil pessoal). Da mesma forma, a ferramenta diário (também usada para as atividades individuais no CEPI) foi mais utilizada na Unidade 3 (recorrência de tarefas individuais de escrita de plano de estudos, de *e-mail* para o tutor da universidade de destino etc.).

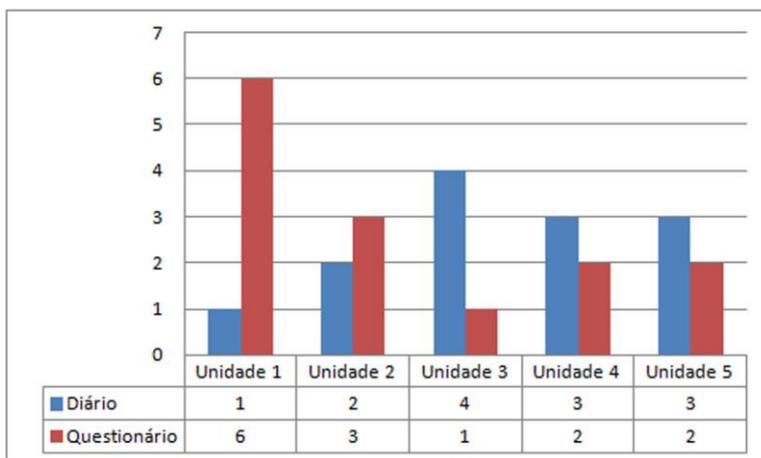


Figura 12: Número de tarefas pelas ferramentas diário e questionário em cada unidade

Na Figura 13, observamos que as ferramentas usadas para atividades coletivas no CEPI estão mais presentes nas Unidades 2, 4 e 5, e a ferramenta fórum (desenhada para interação escrita assíncrona) é a mais utilizada. Verificamos a relação entre tarefas individuais e coletivas e as ferramentas escolhidas para implementar tais tipos de tarefas: diário e questionário para tarefas individuais e *chat*, fórum, videoconferência e wiki para as coletivas.

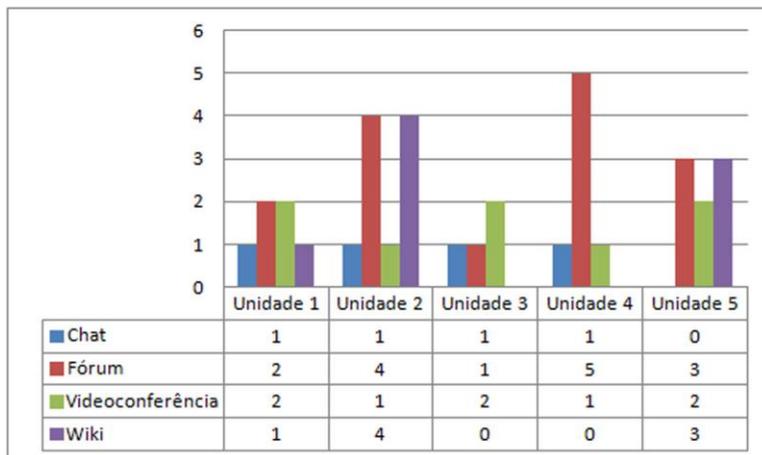


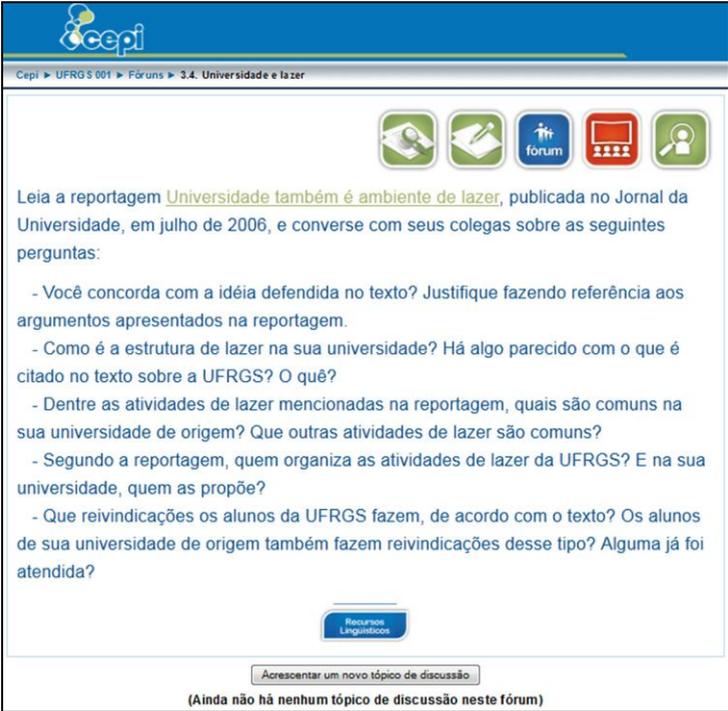
Figura 13: Número de tarefas pelas ferramentas chat, fórum, videoconferência/skype e wiki em cada unidade

É necessário ressaltar, no entanto, que para uma análise mais detalhada da adequação entre tarefa e ferramenta *online*, os enunciados das tarefas também precisam ser considerados¹⁵. Vejamos um exemplo que consideramos problemático de uma tarefa proposta com a ferramenta fórum. Diferentemente da maioria das tarefas de leitura e de compreensão oral, individuais e implementadas majoritariamente pela ferramenta questionário, a tarefa 3.4 *Universidade e lazer* (Figura 14), em um fórum, configura-se como uma tentativa de tornar coletiva a tarefa de leitura.

O grande número de perguntas sugeridas tem o potencial de tornar a postagem dos alunos muito longa, no ímpeto de responder todas as perguntas e de cumprir a tarefa. Além disso, é pouco provável que se consiga discutir com a turma, em apenas um tópico, todas as questões propostas, aumentando as chances de as interações ocorrerem apenas com a seleção do professor na condição de interlocutor. Algumas alternativas de reformulação dessa tarefa (Figura 14) poderiam ser: a proposição das perguntas em tópicos separados dentro da ferramenta fórum; a sugestão de realização da atividade em duplas e a separação da tarefa em duas partes: um questionário para perguntas de leitura, seguido de uma tarefa via fórum

¹⁵ Fizemos consideração semelhante acerca da relação entre a categorização *a priori* de tarefas como individuais ou coletivas (por parte dos idealizadores dos materiais didáticos) e a atualização dessa orientação no próprio enunciado da tarefa.

ou via *chat* para que a dupla ou o trio pudesse discutir as questões referentes à comparação da UFRGS com suas universidades de origem.



The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, there is a blue header with the 'cepi' logo and a breadcrumb trail: 'Cepi > UFRGS 001 > Fóruns > 3.4. Universidade e lazer'. Below the header, there are five icons representing different forum features: a document with a magnifying glass, a document with a pencil, a person icon, a red square with a white 'X', and a person icon with a speech bubble. The main content area contains the following text:

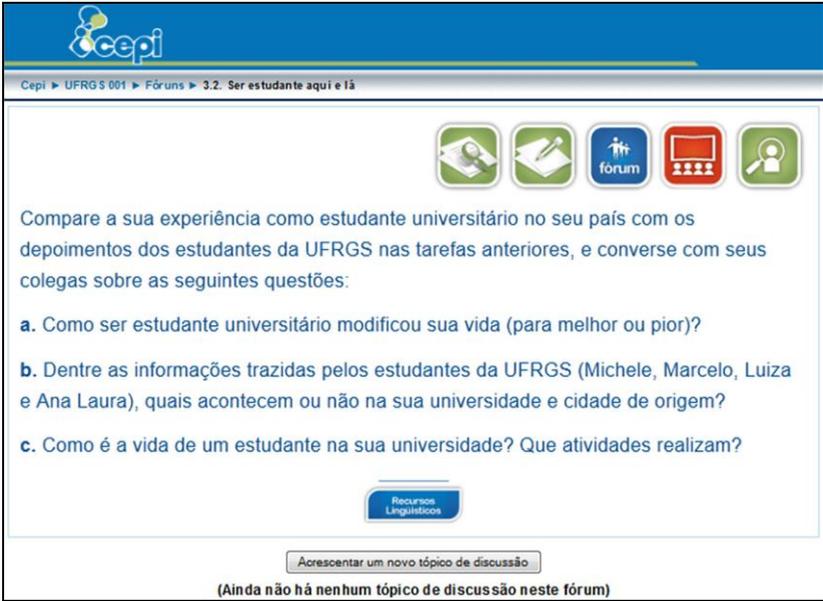
Leia a reportagem [Universidade também é ambiente de lazer](#), publicada no Jornal da Universidade, em julho de 2006, e converse com seus colegas sobre as seguintes perguntas:

- Você concorda com a idéia defendida no texto? Justifique fazendo referência aos argumentos apresentados na reportagem.
- Como é a estrutura de lazer na sua universidade? Há algo parecido com o que é citado no texto sobre a UFRGS? O quê?
- Dentre as atividades de lazer mencionadas na reportagem, quais são comuns na sua universidade de origem? Que outras atividades de lazer são comuns?
- Segundo a reportagem, quem organiza as atividades de lazer da UFRGS? E na sua universidade, quem as propõe?
- Que reivindicações os alunos da UFRGS fazem, de acordo com o texto? Os alunos de sua universidade de origem também fazem reivindicações desse tipo? Alguma já foi atendida?

Below the text, there is a blue button labeled 'Recursos Linguísticos' and a button labeled 'Adescentar um novo tópico de discussão'. At the bottom, a message states: '(Ainda não há nenhum tópico de discussão neste fórum)'.

Figura 14: Tarefa 3.4 Universidade e lazer (ferramenta moodle: fórum), Unidade 4.

Da mesma Unidade 4, apresentamos um exemplo de tarefa parcialmente adequada em termos de relação entre ferramenta escolhida e modo de participação esperado (aspecto 3a). A tarefa 3.2 *Ser estudante aqui e lá* (Figura 15), pela ferramenta fórum, leva em conta a atividade realizada na tarefa anterior, 3.1 *Vantagens de ser estudante*, na qual os alunos respondem um questionário com perguntas de leitura sobre dois depoimentos de alunos da UFRGS (trechos de reportagens em vídeo e texto escrito).



The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, there is a blue header with the 'cepi' logo. Below the header, a breadcrumb trail reads 'Cepi > UFRGS 001 > Fóruns > 3.2. Ser estudante aqui e lá'. A row of five icons is displayed: a magnifying glass over a document, a pencil writing on a document, a person icon with the word 'forum' below it, a red screen with three people icons, and a person icon with a speech bubble. The main content area contains the following text: 'Compare a sua experiência como estudante universitário no seu país com os depoimentos dos estudantes da UFRGS nas tarefas anteriores, e converse com seus colegas sobre as seguintes questões:'. Below this are three numbered questions: 'a. Como ser estudante universitário modificou sua vida (para melhor ou pior)?', 'b. Dentre as informações trazidas pelos estudantes da UFRGS (Michele, Marcelo, Luiza e Ana Laura), quais acontecem ou não na sua universidade e cidade de origem?', and 'c. Como é a vida de um estudante na sua universidade? Que atividades realizam?'. A blue button labeled 'Recursos Linguísticos' is centered below the questions. At the bottom, there is a button labeled 'Adicionar um novo tópico de discussão' and a status message: '(Ainda não há nenhum tópico de discussão neste fórum)'. The entire interface is enclosed in a black border.

Figura 15: Tarefa 3.2 Ser estudante aqui e lá (ferramenta moodle: fórum), Unidade 4.

Conforme já sugerido anteriormente, aqui também as perguntas poderiam ser propostas em tópicos separados, de modo a fomentar uma participação mais focada dos alunos para discutir com os colegas, ou poderíamos também retirar a última pergunta. Mesmo assim, consideramos esta tarefa um exemplo interessante de proposição de discussão mediada por computador. Isso porque ela aproveita as possibilidades que as interações assíncronas oferecem em termos de qualidade das contribuições. Para realizar as discussões propostas, em especial na pergunta *b*, o aluno precisará de tempo para recuperar o trabalho da tarefa anterior, assistir aos novos vídeos e propor aos colegas posicionamentos frente ao conjunto de depoimentos oferecidos pelos textos. Realizar essas discussões com mais tempo e de modo assíncrono (cada um a seu tempo, dentro de um limite estabelecido por todos) atenta à complexidade das ações sociais envolvidas na tarefa, potencializa participações mais informadas e possibilita que as contribuições dos colegas sejam objeto de reflexão e que eles sejam interlocutores ratificados, além do professor.

Quanto ao aspecto 3b, o qual enfoca a relação entre ferramentas e gêneros do discurso, classificamos de adequada a tarefa 2. *Entre colegas* (Figura 9), pois o gênero do discurso “conversa com colegas sobre as disciplinas que irão cursar na UFRGS” só é possível pela utilização da ferramenta de videoconferência (skype), o que também poderia ser feito via *chat*, de acordo com as possibilidades dos alunos. A tarefa 3.5 *Acontece na UFRGS* (Figura 3) é também um bom exemplo de articulação adequada entre ferramenta e gênero: a consulta aos *sites* sobre acontecimentos da UFRGS se justifica pela posterior conversa com um colega via *chat* sobre os eventos dos quais eles gostariam de participar, quando estiverem em Porto Alegre. Da mesma maneira, a tarefa 4.2 *Escrevendo meu e-mail* (Figura 5) propõe a ferramenta diário para possibilitar ao aluno a opção de contar com a ajuda do professor para melhorar seu *e-mail*, e orienta o aluno para o envio do *e-mail* ao tutor da universidade de destino pela ferramenta de *e-mail* pessoal do aluno.

Para a discussão do último aspecto 3c (ferramentas e ações sugeridas nas tarefas), apresentamos a tarefa 2.1 *O que perguntar* (Figura 16), que faz parte de um dos tópicos da unidade 2 (*As aulas na UFRGS*). A proposta é que os alunos escrevam em conjunto uma lista de perguntas que gostariam de fazer a alunos da UFRGS. Escrever essas perguntas coletivamente se torna possível pela utilização da ferramenta wiki, que consideramos uma ferramenta adequada às ações sugeridas pela tarefa.

6. Considerações finais

Com base na análise dos materiais didáticos do CEPI-Português/UFRGS, concluímos que os critérios e as perguntas utilizadas neste estudo podem ser úteis para orientar professores e pesquisadores interessados em elaborar cursos de língua adicional na modalidade a distância. Em relação à organização geral de um curso *online*, destacamos os objetivos e o público-alvo do curso como a base para a escolha de temáticas, gêneros do discurso, textos, tarefas pedagógicas e recursos linguísticos a serem estudados. Os pressupostos teóricos, conforme mostramos nas análises, definirão os tipos de tarefas a serem criadas, por isso a relevância de serem explicitados e discutidos pelos elaboradores de materiais didáticos. É recomendável que essa discussão teórico-prática se estenda à análise das unidades didáticas criadas, em busca da atualização

do construto teórico nas tarefas. Nos materiais didáticos do CEPI, esse exercício analítico de articulação entre os pressupostos tomados como base do curso e as tarefas propostas, embora tenha se mostrado ainda um desafio na modalidade a distância, possibilitou-nos qualificar a implementação do projeto político-pedagógico do CEPI em tarefas concretas.

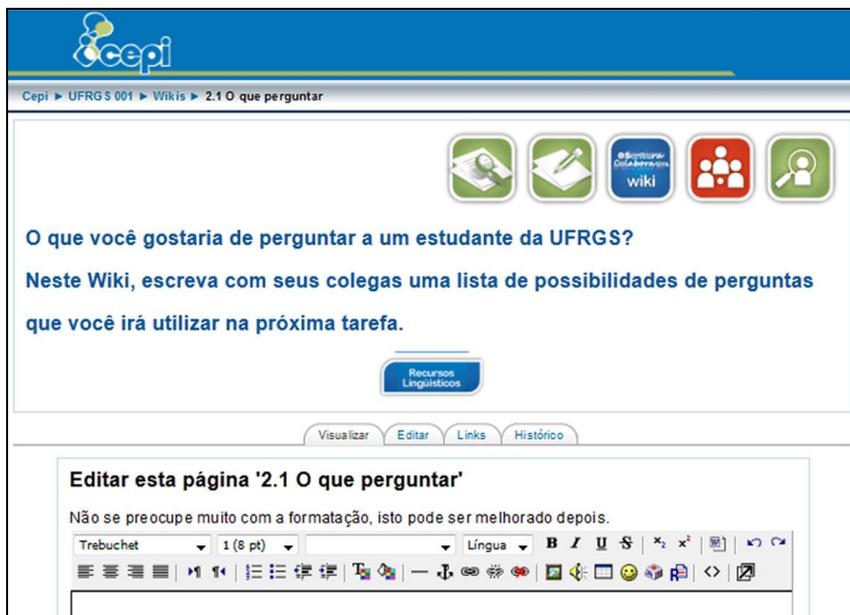


Figura 16: Tarefa 2.1 O que perguntar (ferramenta Moodle: Wiki), Unidade 5.

A elaboração de tarefas pedagógicas adequadas para cursos *online*, conforme destacamos nas análises, depende da articulação adequada entre tarefa e ferramenta, o que envolve a construção de enunciados que levem em conta as especificidades da modalidade a distância. Assim, o tipo de atividade proposta na tarefa depende das possibilidades e das limitações em termos de ações sociais e de organização da participação que os ambientes virtuais e as ferramentas disponíveis possuem.

Esperamos que nossa análise em busca de uma maior adequação das unidades didáticas ao projeto político-pedagógico do CEPI contribua para outras reflexões sobre a elaboração de tarefas pedagógicas para cursos *online* de línguas adicionais que também estejam orientados pelas concepções de língua, interação e aprendizagem adotadas neste estudo.

Também são necessárias pesquisas que investiguem as relações entre os materiais didáticos de um curso *online* orientado por esse construto teórico e o desenvolvimento do curso *online* em termos de práticas sociais, de modo a auxiliar na elaboração de tarefas pedagógicas mais adequadas à modalidade a distância.

Referências

ABELED, María O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em- interação de sala de aula*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTOLINI, Leticia S. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Leticia (Colômbia)*. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BULLA, Gabriela S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. 2007. 126f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BULLA, Gabriela S.; GARGIULO, Hebe; SCHLATTER, Margarete. Organización general de materiales didáticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais II...* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, p. 49-71, 2000.

ERICKSON, Frederick. *Talk and social theory*. Cambridge: Polity Press, 2004.

GARGIULO, Hebe; BULLA, Gabriela S.; SCHLATTER, Margarete. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais II...* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.

LAFUENTE, Natalia E. *O ensino orientado para uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI (Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio)*. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LODER, Letícia; JUNG, Neiva (Orgs.). *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

REDDY, Michael J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução*, n. 9, p. 5-47, 2000.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, n. 50, p. 696-735, 1974.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: S. d. Rio Grande do Sul, *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2009.

SCHLATTER, Margarete et al. La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS

Gabriela S. Bulla, Fernanda C. Lemos e Margarete Schlatter

A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. *Anais II...* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-18.

SCHLATTER, Margarete et al. A Certificação de Espanhol e Português para o Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do Mercosul. In: III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, 3., 2007, Córdoba. *Anais...* Córdoba: AUGM, 2007. p. 59-64.

VIGOTSKI, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em: 31/01/2012

Aceito em: 29/11/2012

Title: Analysis of pedagogical materials for online additional language teaching: guidelines for task design