

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

**UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO DE LEITURA E  
PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO  
LÍNGUA ADICIONAL**

QUEILA MANNA BRIÃO

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do  
grau de LICENCIADO EM LETRAS

Profa. Dra. Juliana Roquete Schoffen  
Orientadora

Porto Alegre, Julho de 2012.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me acompanhado desde o ventre da minha mãe e pela certeza de que fará isso até o fim.

À minha família, pelo amor incondicional e por toda dedicação; em especial aos meus pais Hugo e Lia Mara.

Ao meu marido Benhur, pelo amor, pelo apoio, pelo carinho e por me proporcionar momentos fantásticos que eu nunca pensei que pudesse um dia viver.

Aos meus amigos pelos gratos momentos em que estiveram presentes e por entenderem os muitos momentos em que eu estive ausente.

Aos professores e colegas do curso de Letras da UFRGS, que construíram junto comigo minha formação acadêmica.

À professora Dra. Juliana Schoffen, pela orientação, paciência e pelo exemplo de profissional.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre uma proposta de produção de material didático para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual para aprendizes de português como Língua Adicional. A partir da perspectiva bakhtiniana de uso da linguagem como atividade social, o presente trabalho apresenta uma proposta que busca ensinar e avaliar o conhecimento do estudante através de tarefas que procuram criar situações comunicativas reais de uso da língua portuguesa. No presente estudo, apresenta-se o aparato teórico norteador da produção do material didático, propõe-se diretrizes para a criação dos materiais e exemplifica-se essa produção com duas tarefas integradas de leitura e produção textual. Pretende-se, através das reflexões feitas ao longo deste estudo, contribuir para a construção de um ensino de línguas adicionais que oriente os estudantes a serem sujeitos atuantes na sociedade em que estão inseridos e proporcione aos professores de português como Língua Adicional subsídios teóricos e práticos para a produção de tarefas integradas para a sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Adicional, tarefas, leitura, produção textual.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>2 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO .....</b>	<b>7</b>
2.1 Conceitos básicos sobre língua e linguagem .....	7
2.2 O ensino de Língua Adicional .....	8
2.3 Ensino por tarefas .....	10
<b>3 LEITURA E ESCRITA .....</b>	<b>12</b>
3.1 Leitura.....	12
3.2 Escrita .....	14
3.3 Integração entre Leitura e Escrita.....	16
3.4 Produção de tarefas de Leitura e Produção Textual .....	17
<b>4 METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
4.1 Contexto de Ensino.....	18
4.1.1 O contexto de produção .....	18
4.1.2 A instituição de ensino .....	19
4.1.3 O curso.....	20
4.1.4 O exame Celpe-Bras .....	21
4.1.5 O aluno .....	22
4.2 Objetivos das tarefas.....	23
4.3 Escolha dos textos .....	23
4.4 Elaboração das tarefas .....	24
4.5 Relevância da produção/aplicação das tarefas.....	25
4.6 Metodologia de análise.....	25
<b>5 ANÁLISE DAS TAREFAS PRODUZIDAS .....</b>	<b>25</b>
5.1 Tarefas produzidas.....	25
5.1.1 Tarefa Eu, Robô.....	27
5.1.2 Descrição e análise da tarefa Eu, Robô .....	36
5.1.3 Tarefa Epidemia Workaholic.....	40
5.1.4 Descrição e análise da tarefa Epidemia Workaholic .....	48
5.2 Reflexão sobre a testagem das tarefas .....	52
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação para o presente trabalho nasceu a partir da minha experiência como professora de português como Língua Adicional na escola de português para estrangeiros Bem Brasil. Desde o início da graduação, eu me interessei por propostas de produção de materiais didáticos para a sala de aula, por isso, busquei lugares onde eu pudesse pesquisar e produzir materiais didáticos que pudessem ser usados no ensino de Língua Adicional, em contextos específicos. Minha primeira experiência foi como bolsista de língua espanhola de um projeto de extensão universitária, o NELE (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão da UFRGS). Eu trabalhava com materiais didáticos para o ensino de língua espanhola como Língua Adicional, pesquisava, selecionava, organizava, catalogava e produzia materiais para utilização em sala de aula. Este trabalho despertou ainda mais o meu interesse pela área. Logo depois, tive a oportunidade de iniciar minha prática docente como professora de língua espanhola no NELE, ainda antes da metade do curso. Acredito que tenha sido uma ótima experiência iniciar a prática de sala de aula nesse momento, uma vez que a experiência de ministrar aulas fez com que eu não somente pudesse utilizar alguns dos materiais produzidos anteriormente, mas também pudesse explorar minha criatividade preparando materiais para as minhas aulas como professora de língua espanhola como Língua Adicional.

A partir da minha experiência com análise e produção de material didático, pude constatar efetivamente a relevância da produção de tarefas baseadas em materiais autênticos<sup>1</sup> e com propósitos definidos, pois, muitas vezes, os livros didáticos endereçados ao ensino de Língua Adicional não contemplam o processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória. Através de listas de verbos, apresentação de regras gramaticais e exercícios mecânicos, muitos materiais acabam não levando em conta que a língua precisa ser entendida como fenômeno social e, por isso, acabam não cumprindo o propósito básico do ensino de Língua Adicional: que o aluno possa, efetivamente, usar a língua em diferentes contextos e situações.

Na escola de português para estrangeiros na qual trabalho, o ensino é orientado pela utilização de tarefas comunicativas. Essas tarefas apresentam ao aluno um convite para participar e interagir em sala de aula. A experiência de trabalhar com essa abordagem

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, materiais autênticos são entendidos como materiais que foram criados com o objetivo de preencher uma finalidade social na comunidade em que foram produzidos (Little & Singleton 1988). Nesse sentido, os materiais autênticos são objetos reais e, por isso, permitem que o aluno participe de situações reais de aprendizagem, levando-o a conseguir atuar em diferentes situações fora do ambiente de sala de aula.

possibilitou que a minha vontade e criatividade fossem aguçadas e eu me dispusesse a enfrentar desafios para a produção de novas tarefas.

Este trabalho tem por objetivo discutir critérios para a elaboração de materiais didáticos para aulas de português como Língua Adicional e fornecer alguns subsídios para que outros professores possam refletir sobre a necessidade de produção e análise de tarefas que levem em conta o uso da língua para desempenhar ações sociais.

A fim de refletir sobre o processo de produção de tarefas, especialmente de leitura e produção textual, este trabalho está dividido de forma a contemplar as teorias subjacentes ao processo de produção de tarefas, apresentar exemplos de tarefas de leitura e produção textual que foram elaboradas e analisar a produção e aplicação desse material.

O presente trabalho apresenta quatro capítulos. O primeiro capítulo trata sobre a produção de material didático e o aparato teórico referente aos conceitos básicos de uso da linguagem, ao ensino de Língua Adicional e à abordagem de ensino por tarefas. O segundo capítulo consiste em reflexões sobre as habilidades e o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita e propõe o ensino dessas habilidades de forma integrada em tarefas comunicativas. O terceiro capítulo apresenta a metodologia de trabalho, explicitando o contexto de produção e aplicação e os objetivos das tarefas. O quarto capítulo apresenta as duas tarefas selecionadas para a análise neste trabalho, explicita a relevância da produção deste material, analisa detalhadamente cada etapa que compõe as tarefas e traz uma reflexão sobre a testagem das mesmas.

## 2 A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

### 2.1 Conceitos básicos sobre língua e linguagem

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas nem no psiquismo individual dos falantes (Mikhail Bakhtin)

Acredito que a forma como concebemos os objetos de ensino-aprendizagem influencia de maneira decisiva no modo como vamos orientar e encaminhar nossa prática docente. Por isso, é essencial definirmos bases teóricas que orientem nossas escolhas. Para tanto, é importante definir o conceito norteador de uso da linguagem. Segundo Bakhtin,

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. (2006, p. 127)

Para o autor, a língua é entendida como um fenômeno social. Ela não é apenas um sistema de formas ou uma mera lista fechada de regras isolada de seu contexto. O uso da linguagem se dá através de enunciados concretos, através dos gêneros do discurso e não através de uma consciência individual. Aprender uma nova língua não significa apenas dominar um conjunto de regras e um léxico específico. É preciso aprender a usar essa língua em diversos contextos, em situações específicas.

Em outra afirmação, podemos confirmar a visão que o autor defende sobre a linguagem:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. (2006, p. 117)

A linguagem é vista como um fenômeno dialógico, ou seja, o “outro” é essencial para a construção do “eu”. Podemos perceber que, ao apresentar essa visão da língua, o pensamento de Bakhtin é norteador pela interação verbal e seu caráter polifônico e dialógico. A linguagem tem uma abordagem histórica e viva. Ela esteve e está, portanto, presente em toda a nossa vida e é por meio dela que conseguiremos interagir no mundo como seres sociais.

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações (de um emissor a um receptor), a linguagem é um lugar de interação humana. É de extrema importância que o aluno possa interagir em situações concretas de uso da linguagem. Tanto no ensino de língua materna quanto no ensino de Língua Adicional, quando o aluno interage está construindo um aprendizado ativo e significativo. Ele conseguirá perceber a língua e seu uso de forma mais clara.

Para Bakhtin, a concepção de linguagem é enunciativo-discursiva, uma vez que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação. Nessa concepção de linguagem temos como peças-chave as relações interpessoais, o contexto de produção de textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a intenção de quem produz o texto e também a interpretação de quem o recebe.

É importante ainda citar a definição de linguagem trazida por Clark:

A linguagem é usada para se fazer coisas. As pessoas a usam na conversa diária para fazer negócios, planejar refeições e férias, discutir política, fazer fofocas. Os professores a usam para instruir os alunos, os pastores para pregar aos paroquianos e os comediantes para entreter as platéias. Os advogados, juizes, júris e testemunhas a usam para conduzir julgamentos; os diplomatas, para negociar tratados e os autores, para representar Shakespeare. Os romancistas, os repórteres e os cientistas dependem da palavra escrita para entreter, informar e persuadir. Todas essas são instâncias de uso da linguagem, atividades nas quais, com a linguagem, as pessoas fazem coisas. (Clark, 2000, p. 49)

Ao afirmar que a linguagem é usada para fazer coisas, Clark (2000) entende que o uso dela não é apenas a expressão das intenções de um falante ou a simples manifestação de estruturas cognitivas. O uso da linguagem é concebido como componente essencial na construção e manifestação das ações humanas, uma vez que é por meio do uso da linguagem que os integrantes de uma sociedade (professores, pastores, comediantes, advogados, juizes, júris, testemunhas, diplomatas, autores, romancistas...), a cada momento de interação, fazem coisas de forma coordenada e colaborativa, agindo em conjunto na sociedade.

Considerando as reflexões expostas sobre língua e linguagem, precisamos ter clara a visão de que muito mais do que ensinar as normas e os elementos que compõem a língua, é imprescindível que ensinemos as práticas da linguagem que vivenciamos na língua no dia-a-dia.

## **2.2 O ensino de Língua Adicional**

Considerando as leituras feitas para a elaboração deste trabalho e as reflexões e discussões realizadas com colegas e professores ao longo da formação acadêmica, optei neste



trabalho pelo uso do termo *Língua Adicional (LA)*, deixando de lado o termo *Língua Estrangeira*. Tal nomenclatura aparenta ser a mais completa e adequada atualmente no que se refere ao ensino de língua portuguesa para estudantes estrangeiros, principalmente quando os educandos aprendem a nova língua em um país em que ela é a língua oficial. Schlatter e Garcez adotam o termo Língua Adicional e expõem justificativas para essa escolha,

Optamos aqui pelo termo “línguas adicionais” em vez de “línguas estrangeiras” porque entendemos que assim:

- priorizamos o acréscimo dessas línguas a outras que o educando já tenha em seu repertório (língua portuguesa e/ou outras);
- assumimos essas línguas como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeiras;
- reconhecemos que, em muitas comunidades, as línguas que ensinamos não são a segunda língua dos educandos, por exemplo, em comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes;
- reconhecemos que essas línguas são usadas para comunicação transnacional, isto é, muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, não sendo portanto possível nem relevante distinguir entre nativo e estrangeiro. (Schlatter e Garcez, 2012, p. 37)

Cabe ressaltar que, no caso do ensino de Português como Língua Adicional (PLA), o termo Língua Adicional torna evidente a aquisição de mais uma língua (além da sua língua materna ou de outras que o aluno já tenha aprendido, não importando se essa nova língua é a segunda, terceira, ou quarta em termos de aprendizagem) e, em virtude disso, o aumento do repertório linguístico do estudante e da participação na sociedade em que está inserido, o que não seria tão evidente com o termo Língua Estrangeira, pois tal termo demonstra, em alguma medida, uma certa distância entre o aluno e a língua que está sendo estudada. Nesse sentido, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul consideram que:

(...) falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade. (Rio Grande do Sul, 2009, p. 126)

Segundo essa definição, precisamos considerar o ensino e a aprendizagem de LA sob uma concepção de educação linguística e letramento, ou seja, é necessário promover a participação do aluno em práticas sociais que compreendam o uso dessa LA em diversas situações da vida, possibilitando também o contato dos alunos com os gêneros do discurso de forma crítica.

No contexto de ensino de PLA, é indispensável que o professor oriente sua prática docente entendendo que a nova língua a ser ensinada e aprendida precisa convidar o aluno a

sentir-se também usuário dessa nova língua, a sentir-se íntimo e próximo dela. Dessa maneira, estaremos assegurando a comunicação efetiva e ativa na língua em aquisição. Nessa perspectiva, cabe citar Schlatter e Garcez, quando dizem que:

A aula de Línguas Adicionais pode ser um espaço para que os seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões do mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar. E esse espaço deve servir antes de mais nada para reflexão e informação sobre as realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com um mundo que se faz nessa outra língua. (Schlatter e Garcez, 2012, p. 37)

### **2.3 Ensino por tarefas**

De acordo com o Manual do Candidato ao exame Celpe-Bras:

Tarefa é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social. Uma tarefa envolve uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. (Brasil, 2006, p. 4)

Neste trabalho, entendo as tarefas pedagógicas como um convite ao aluno para participar e interagir em sala de aula. São, portanto, materiais com propósitos determinados que possibilitam a participação efetiva do aluno em situações reais de uso da linguagem em contextos específicos. O foco da tarefa está no sentido, no uso da língua, ela apresenta propósitos comunicativos que estimulam os alunos na sua realização. É importante citar Bulla, Gargiulo e Schlatter, quando apresentam a definição de uma tarefa pedagógica:

Uma tarefa pedagógica consiste no planejamento e em orientações de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes em um contexto educacional; consiste em um plano, uma proposta do que fazer tendo em vista determinados propósitos e interlocutores. (Bulla, Gargiulo e Schlatter, 2009, p. 4)

Em Andrighetti (2009), a autora traça um panorama histórico do processo de ensino de Língua Adicional, mostrando que até a década de 70 o ensino era fundamentado em métodos que priorizavam a análise da língua independentemente das diferentes situações de produção. O foco era que o aluno pudesse desenvolver a competência linguística, logo, o ensino ficava restrito ao mero domínio de estruturas gramaticais e de um léxico descontextualizado. Para a autora,

A prática pedagógica envolvendo o ensino de línguas não tinha como objetivo propiciar oportunidades de uso de tais estruturas em contextos comunicativos específicos, com propósitos de interação social, tampouco de refletir sobre o papel

do contexto nas escolhas linguísticas dos falantes e das estruturas de poder ali imbricadas. (Andrighetti, 2009, p. 15)

Nesse sentido, observamos que, até essa década, a prática em sala de aula não tinha como meta disponibilizar ao aluno situações reais de uso nem a aplicabilidade das estruturas aprendidas em um contexto comunicativo definido, com propósito de interação social. O que acabava acontecendo era que muitos alunos tinham um bom domínio das regras de uso da língua, mas não conseguiam usá-las em situações comunicativas.

A utilização de tarefas no ensino de LA está relacionada ao ensino comunicativo de línguas. Segundo mencionam Richards e Rodgers (1986) a abordagem comunicativa preconizava que a aprendizagem de determinada língua acontecia por meio da execução de tarefas que estimulavam a comunicação, compreendendo o uso autêntico na língua em questão. Sob esse ponto de vista, popularizam-se na década de 80 as chamadas *tarefas comunicativas*. De acordo com Nunan, as tarefas comunicativas são definidas como:

(...) uma parte do trabalho de sala de aula, que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo enquanto que a atenção está principalmente focalizada no significado em vez da forma. (Nunan, 1989, p.10)

Essa abordagem comunicativa surge, portanto, em contraponto ao ensino tradicional baseado na forma e na prática de exercícios estruturais e mecânicos de automatização. O ensino é entendido não apenas como um código com estruturas e léxico, mas como um ensino das funções da língua em diferentes situações de comunicação. As funções se sobrepõem, desta forma, à forma e ao significado.

Tomando como base essa concepção de uso da língua para se comunicar, é relevante utilizar o ensino por tarefas, abordagem que visa a promover situações específicas de comunicação que compreendam um propósito social. Segundo Andrighetti, “A tarefa é vista como um convite para agir e se engajar em diferentes atividades que são tornadas relevantes pelos alunos ao longo da interação.” (Andrighetti, 2009, p. 16 e 17).

A partir da definição de tarefa exposta e adotada neste trabalho, podemos entender e afirmar que ela poderá ser qualquer atividade pedagógica cujo foco seja a aprendizagem da língua. O processo de ensino-aprendizagem proposto aqui será organizado, por isso, a partir de tarefas.

### 3 LEITURA E ESCRITA

#### 3.1 Leitura

“O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.”  
(Ângela Kleiman)

A leitura nos acompanha desde muito cedo, quando, nas séries iniciais, começamos a ter contato efetivo com essa prática. É uma habilidade de suprema importância, uma vez que, na sociedade moderna, uma grande parte das atividades que realizamos gira em torno da leitura e da escrita. Desde o momento em que começamos a ler e a escrever, tudo é leitura: lemos frases, pequenos textos, anúncios, placas, panfletos, jornais, revistas, livros, etc. Lemos por vários motivos: para informação, para entender, para conhecer, por prazer, por curiosidade.

Os motivos para se ler e os gêneros discursivos podem ser variados, mas todas essas leituras contribuem para que o sujeito tenha o domínio dessa habilidade e possa garantir o exercício da cidadania, pois poderá participar efetivamente na sociedade, poderá comunicar-se, ter acesso à informação, expor e defender suas opiniões, construir visões de mundo. A atividade da leitura, desde os primeiros contatos com ela, nos acompanhará por toda a vida. Segundo Ezequiel Teodoro da Silva, “A leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do Ser Humano.” (Silva, 1981, p. 42).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a leitura é uma prática extremamente importante e necessária. Por meio dela, é possível crescer, evoluir, mudar e compreender melhor o mundo. Em certa medida, acredito que a leitura seja uma espécie de libertação. É por meio dela que, muitas vezes, aprendemos a nos posicionar, a questionar, a reivindicar direitos, etc. É imprescindível ponderar que cada frase, pequeno texto, anúncio, embalagem de produto ou livro incita o leitor não exclusivamente a passar os olhos pela linha, mas também a buscar no seu passado informações e conhecimentos que auxiliem na compreensão do texto. A leitura, portanto, vai muito além de um processo de decodificação de palavras, ela faz parte de um trabalho ativo de construção de significado do texto que se apoiará em distintas estratégias, como por exemplo: o conhecimento de mundo do leitor, as informações

que ele tem sobre a linguagem do texto, o autor e o gênero em questão. Segundo os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul,

Leitura é interação: o ato de ler implica diálogo entre sujeitos históricos. Desse modo, as atividades de leitura, desde as primeiras etapas escolares, visam ao desenvolvimento de competências que permitam compreender que todo texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto. Visam também ao desenvolvimento de competências para colocar o aluno em interação com o ponto de vista e o conjunto de valores expressos no texto, ou seja, para reagir diante dele e tomar posição. Ler implica uma atitude responsiva; implica responder ao texto por meio de novas ações, de linguagem ou não. (Rio Grande do Sul, 2009, p. 53)

A leitura é um processo dinâmico, na medida em que é procedente da interação do leitor com o texto e do leitor com o autor. Nesse sentido, a leitura faz parte de um processo ativo de construção de sentidos, compreendendo aspectos linguísticos (na contribuição do texto) e extralinguísticos (consequência do conhecimento prévio e das experiências de vida do leitor e do autor). O significado do texto será, dessa forma, construído e organizado pelo leitor através do diálogo com o texto e da reunião de novas informações ao conhecimento já existente. Conforme expõe Lajolo,

Cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados, que ao longo da história de um texto, este foi se acumulando. Cada leitor tem a história de suas leituras, cada texto, a história das suas. (Lajolo, 2001, p.106)

É pertinente ressaltar ainda que, é inegável o caráter polissêmico que o texto possui, uma vez que cada leitor irá interpretar um determinado texto de acordo com suas experiências. Nessa perspectiva, são possíveis diferentes leituras a partir do mesmo texto, já que o leitor interfere no texto atribuindo-lhe sentidos, adicionando a sua visão pessoal, cultural, ideológica e histórica, em outras palavras, ele constrói o texto e sua compreensão a partir de suas vivências, de sua história de leitura. Dessa maneira, um bom leitor penetra de uma forma que ele não somente lê aquilo que está explícito, mas também compreende o que está implícito. É extremamente relevante, então, que nas tarefas propostas para o ensino de PLA sejam contemplados textos e questionamentos que trabalhem com a reflexão do aluno, que convidem o aluno a participar efetiva e eficazmente no processo de leitura, mobilizando o seu repertório de conhecimentos anteriores e posicionando-se frente ao texto.

### 3.2 Escrita

“Para fazer uma frase de dez palavras são necessárias umas cem.” (Millôr Fernandes)

Irané Antunes, no seu livro *Aula de Português: encontro & interação* (2003), propõe que a escrita, assim como a fala, é uma atividade interativa e um processo que supõe várias etapas, não apenas realizar a tarefa motora de pegar um lápis e um papel e escrever. Tomando a escrita a partir de uma visão interacionista, a autora defende que essa prática implica cooperação entre duas ou mais pessoas. Uma atividade pode ser dita interativa, por isso, quando envolve conjuntamente duas ou mais pessoas cujas ações sejam interdependentes.

Segundo Bakhtin (2006), a língua é um elemento de comunicação e interação e tem a propriedade de ser dialógica, em seu uso real. A partir da noção de dialogismo – considerada como o princípio constitutivo da linguagem - a linguística bakhtiniana defende que o texto não pode ser visto de maneira isolada, mas sim de forma correlacionada com outros discursos semelhantes e/ou próximos. Os enunciados, tanto na escrita quanto na leitura, são dialógicos, na medida em que a palavra é sempre perpassada pela palavra do outro. Ao construir um discurso, levamos em conta o discurso de outrem, fazendo com que nosso discurso seja atravessado pelo discurso alheio. Ao analisar as teorias de Bakhtin, Barros e Fiorin dizem que:

Tudo que é dito, tudo que é expresso por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele. Em todo discurso são percebidas vozes, às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais, quase imperceptíveis (...). (Barros e Fiorin, 2003, p. 14)

A escrita, portanto, também é um processo dialógico e dinâmico da linguagem, uma vez que quando escrevemos também produzimos um discurso que é atravessado por outras vozes e escrevemos algo, para alguém e com algum propósito definido, mobilizamos, assim, parceria e envolvimento entre sujeitos. De acordo com Antunes,

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das idéias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. (Antunes, 2003, p. 45)

É imprescindível que, ao propor a escrita em sala de aula, definamos para os alunos contextos comunicativos específicos e claros. Dessa maneira, estaremos assegurando que a pretensão de interagir com o outro sujeito tenha êxito.

Para Antunes (2003), a escrita supõe várias etapas interdependentes e intercomplementares. Elas vão desde o planejamento até o momento posterior da revisão e da reescrita e cada uma delas cumprirá uma função específica. Em virtude disso, a condição final do texto dependerá das decisões tomadas pelo escritor e de como se respeitou cada uma dessas funções das etapas. Três etapas são claramente definidas: a etapa do planejamento, a etapa da escrita e a etapa da revisão e da reescrita. Na primeira etapa, precisamos ter o cuidado de planejar quais são nossos objetivos, quais são as informações que escolheremos para colocar em nosso texto e de que forma ordenaremos as ideias.

A escrita requer, então, planejamento. Antes de escrever precisamos planejar não somente o que vamos escrever, mas também para quem vamos escrever e com que propósito. É necessário saber ainda qual é a posição enunciativa que ocupamos naquele determinado momento. Para trabalhar com a prática da escrita em sala de aula, é importante e essencial que o professor considere essa etapa inicial do processo. De acordo com Schoffen, Gomes e Schlatter,

Para trabalhar em sala de aula com a perspectiva de gêneros do discurso, entendemos que uma tarefa deva:

- colocar o aprendiz em uma situação comunicativa clara, na qual ele saiba qual posição enunciativa irá assumir, ou seja, “quem” está escrevendo o texto;
- explicitar a posição dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa, deixando claro para o aprendiz “para quem” ele está escrevendo;
- definir o(s) propósito(s) de escrita, explicitando razões circunstanciais para isso. (Schoffen, Gomes e Schlatter, no prelo)

É comum encontrar livros didáticos de PLA que não apresentam claramente as situações comunicativas das tarefas, tampouco colocam aos interlocutores propósitos definidos. É, portanto, de extrema relevância que as tarefas elaboradas e propostas pelo professor reflitam uma concepção de uso da linguagem que leve em conta os gêneros do discurso. As propostas pedagógicas precisam apresentar a situação comunicativa ao aluno de forma contextualizada e clara. Dessa maneira, estará tornando claros os papéis assumidos pelos interlocutores e os propósitos comunicativos viáveis dentro de contextos específicos. Ao mesmo tempo, será possível, já que consideramos que a língua é usada para agir em diferentes contextos, avaliar o desempenho dos estudantes de modo apropriado com essa visão.

Muitas vezes, no ensino de Língua Adicional, é pedido apenas que o aluno produza um texto dando a ele um tema específico. Quando o professor propõe esse tipo de atividade, ele está, sem dúvida, contemplando uma visão de linguagem que não prima pelos gêneros do discurso. Para Schoffen, Gomes e Schlatter,

Ao exigirmos apenas a escrita de um tema, sem contextualizar uma situação de uso, refletimos uma visão de linguagem que não prioriza o que levamos em conta na vida para produzir sentidos. (Schoffen, Gomes e Schlatter, no prelo)

A segunda etapa da escrita está relacionada ao ato de escrever em si, “à tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado” (Antunes, 2003, p. 55). Nesse momento, será feito o registro daquilo que foi pensado e planejado anteriormente, daremos forma ao objeto delineado. Precisaremos, agora, tomar decisões de ordem lexical e sintático-semântica, escolhendo as melhores palavras para o contexto determinado e selecionando as estruturas das frases de acordo com o que foi previamente planejado.

A terceira etapa é o momento de analisar o que foi escrito. Acredito que tal etapa seja de grande importância para o aluno, na medida em que nessa oportunidade ele poderá rever aquilo que produziu, analisar se seus objetivos foram cumpridos, avaliar aspectos do texto como a continuidade temática, o encadeamento das ideias e dos parágrafos e também revisar questões gramaticais de estrutura da língua. É significativo proporcionar ao estudante a oportunidade de refletir sobre o que ele escreveu, de ter uma segunda ocasião para decidir o que ficará no texto, o que será retirado dele e o que será reformulado.

### **3.3 Integração entre Leitura e Escrita**

“Aprendi que o ato de escrever é uma seqüela do ato de ler. É preciso captar com os olhos as imagens das letras, guardá-las no reservatório que temos em nossa mente e utilizá-las para compor depois as nossas próprias palavras.”  
(Moacyr Scliar)

No ensino de línguas (tanto a materna quanto a adicional), a prática da leitura e da produção de textos inclui as diferentes modalidades discursivas e textuais que visam a promover o aprimoramento de habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Em virtude disso, a intenção neste trabalho é planejar tarefas que contemplem a leitura e a produção escrita de maneira integrada. Tanto a habilidade de leitura quanto a habilidade de escrita devem ser compreendidas como processos interrelacionados, uma vez que quando escrevemos também mobilizamos nossa bagagem de leitura.



É preciso entender o processo de leitura e o processo de escrita como processos que dialogam entre si, uma vez que tanto quando lemos quanto quando escrevemos, mobilizamos nossos conhecimentos de leitura. Dessa forma, é importante citar Gomes, que diz que

Os componentes principais tanto da leitura quanto da escrita são o texto, o leitor e o escritor. Ao ler, estamos construindo sentidos, interagindo com o texto e com os discursos ali materializados. Estamos, de certa forma, escrevendo um texto a partir da nossa experiência de leitura e de conhecimento de mundo, levando em conta a situação comunicativa presente que estabelece os propósitos da interação, na medida em que toda a compreensão é uma construção ativamente responsiva. Ao escrever, estamos também construindo sentido e mobilizando nossa bagagem de leitura. (Gomes, 2009, p.25)

É evidente que a leitura e a escrita têm influência uma sobre a outra, fato que pode ser atestado se pensarmos, por exemplo, nas etapas de aprendizado dessas duas práticas. Na infância, por exemplo, aprendemos a ler e a escrever combinando esses dois processos. De acordo com Goodman e Goodman (1983), as pessoas não aprendem a ler lendo e a escrever escrevendo, mas aprendem também a ler escrevendo e a escrever lendo. Quando crianças, tudo o que aprendemos sobre leitura ajudará a nos tornarmos escritores. Da mesma forma, acredito que tudo o que é aprendido sobre escrita irá contribuir para a habilidade de leitura. Tanto durante a leitura quanto durante a escrita, mobilizamos nosso conhecimento prévio, que foi adquirido por nós ao longo da vida, para construir o sentido do texto (lido ou escrito). Esse conhecimento prévio interfere de maneira categórica nos processos de compreensão e, igualmente, de produção textual.

Neste trabalho, entendo a leitura e a escrita como práticas interdependentes, por essa razão, as tarefas propostas sempre aportam essas duas práticas de maneira interligada. Na etapa de “produção textual”, é proposto ao aluno um convite para assumir um determinado papel. Ele deverá, portanto, buscar nos textos e nos debates realizados em aula fundamentação para a sua escrita. A proposta de tarefas de leitura e produção textual de forma interligada possibilita que sejam praticadas e avaliadas, na mesma tarefa, essas duas habilidades, e mostra que elas se relacionam na medida em que o aluno precisará, necessariamente, voltar ao texto de insumo para examinar e retextualizar informações e argumentos que sustentem seu próprio texto.

### **3.4 Produção de tarefas de Leitura e Produção Textual**

Neste trabalho, a leitura e a escrita são entendidas como ações interrelacionadas de uso da linguagem, por isso, é importante refletir sobre a produção de material didático que

contemple essas duas habilidades de forma conjunta, envolvendo interlocutores em propósitos comunicativos específicos. A fim de integrar a leitura e a escrita, as tarefas de leitura e produção textual precisam apresentar situações comunicativas nas quais o interlocutor tenha que assumir um papel que o estimule tanto para o propósito de leitura quanto para o de escrita.

Conforme Gomes,

o objetivo das tarefas integradas é avaliar, em uma mesma tarefa, tanto a habilidade de leitura quanto a habilidade de escrita, refletindo o pressuposto de que ler e escrever são processos interrelacionados. (Gomes, 2009, p. 26)

Ao produzir tarefas de leitura e produção textual precisamos levar em conta, além da integração entre essas duas práticas, alguns outros fatores: é importante tentar criar um contexto real de uso da língua a fim de que o aluno possa usar e praticar a linguagem “para fazer coisas” (Clark, 2000, p. 49); é necessário que seja feita uma introdução ao tema da tarefa, através de uma conversa, com o objetivo de mobilizar os conhecimentos prévios do aluno e dar suporte para a realização das tarefas seguintes; a escolha dos textos não pode ser arbitrária, é preciso considerar o contexto de ensino, o nível dos alunos, a adequação e relevância do tema proposto, os gêneros do discurso envolvidos e os aspectos linguísticos a serem trabalhados; é preciso explorar os textos selecionados no que se refere ao tema, ao conteúdo, aos aspectos linguísticos considerados relevantes; é significativo propor, também, situações de prática dos conteúdos trabalhados no estudo dos textos e apresentar uma proposta de produção textual que coloque o aluno em uma situação comunicativa na qual ele tenha conhecimento da posição enunciativa que assumirá, do destino do seu texto e do propósito de escrita.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Contexto de Ensino**

#### **4.1.1 O contexto de produção**

A sequência de tarefas que elaborei foi planejada no início do segundo semestre de 2011. Neste semestre, eu cursava a disciplina de Estágio de Docência em Português II, pertencente à nona etapa do currículo do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para a referida disciplina, precisamos planejar uma sequência de ensino para

sala de aula, aplicar a proposta em uma instituição de ensino e entregar um relatório final contendo a proposta e reflexões teóricas sobre a prática docente. Normalmente, o estágio é feito no ensino de português como língua materna e é recomendado que façamos a prática em turmas de nível médio e em alguma escola pública. Na ocasião, perguntei ao professor da disciplina se seria possível fazer e aplicar a proposta no ensino de português como Língua Adicional e em uma escola privada na qual eu trabalhava. O professor permitiu que eu fizesse o estágio no referido contexto e, inclusive, me incentivou, dizendo que é importante aproveitar a oportunidade que a disciplina nos proporciona para a proposta e a prática de material relacionado à área de trabalho na qual atuamos e, provavelmente, continuaremos atuando futuramente.

As tarefas foram, portanto, pensadas para prática em sala de aula da escola de português Bem Brasil, na qual eu já trabalhava há mais ou menos seis meses. Pedi permissão às diretoras da escola para fazer o estágio de docência na escola. Verificamos, então, que o curso que se adequava à minha proposta de atividades era o curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III. A partir dessa decisão, me foi indicado que trabalhasse com um aluno japonês que já era considerado em nível Intermediário Superior. As tarefas foram, por isso, pensadas e elaboradas para prática em sala de aula de um único aluno, mas acredito que o material possa ser também usado, posteriormente, em aulas com maior número de alunos, o que possibilitaria maior interação e troca de opiniões. A sequência de ensino inteira (quatro tarefas) foi aplicada em 5 aulas do curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III.

#### **4.1.2 A instituição de ensino**

O material didático analisado neste trabalho foi desenvolvido para aplicação nas aulas do curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III da Escola de português para estrangeiros Bem Brasil. As aulas nessa instituição de ensino são ministradas geralmente de forma individual ou em pequenos grupos. É uma escola particular, que recebe alunos de diversas nacionalidades. Além do curso no qual foram aplicadas as tarefas, a escola oferece vários outros, tendo como objetivo atender de forma personalizada os alunos, levando em conta seus interesses e necessidades. Todos os cursos contam com material didático personalizado e elaborado pelas diretoras e pelos professores da escola. Os materiais elaborados e utilizados na escola são planejados por tarefas. Em alguns cursos (Básico I e II e Intermediário I e II) são utilizados livros didáticos (Novo Avenida Brasil I, II e III) e apostilas com tarefas complementares que proporcionam a oportunidade de o aluno vivenciar situações reais de uso da língua. Cada um dos outros cursos da escola possui seu material próprio,

apostilas com uma seqüência de tarefas elaboradas pelas diretoras e pelos professores da escola. A organização das aulas com base no ensino por tarefas é de grande relevância, visto que as tarefas têm a intenção de propor para o estudante a simulação de um contexto real de uso da língua. Dessa maneira, o aluno não aprende a língua de forma mecânica e descontextualizada, mas de forma efetiva e funcional.

### **4.1.3 O curso**

Conforme já dito, o curso para o qual as tarefas foram elaboradas foi o curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III da escola de português para estrangeiros Bem Brasil. Este curso é o terceiro módulo dos cursos de Conversação/Leitura e Produção Textual da escola. O objetivo é que, a partir da integração das práticas de conversação, leitura e produção textual nas tarefas, o aluno possa aperfeiçoar a fluência nessas práticas.

O programa do curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III da escola estabelece os seguintes objetivos:

#### **SÚMULA DO CURSO DE CONVERSAÇÃO/LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL III**

O curso de Conversação/Leitura e Produção textual III visa a aprimorar a fluência na produção oral e as práticas de leitura e produção escrita em Língua Portuguesa. Para tanto, o curso busca propiciar momentos de aprendizagem que possibilitem ao aluno lançar mão de competências e habilidades e também de recursos linguísticos em nível Intermediário Superior para usar a língua em diferentes situações sociais, com diferentes propósitos comunicativos e interlocutores.

O curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III está organizado por temas e, ao final do curso, espera-se que o aluno seja capaz de:

- ter domínio do vocabulário específico tratado em cada tema do curso e de elementos coesivos;
- utilizar recursos interacionais capazes de solucionar problemas de compreensão e produção oral;
- utilizar satisfatoriamente estruturas linguísticas mais complexas em nível Intermediário Superior;
- expressar opinião sobre diversos tópicos, posicionando-se e defendendo seu ponto de vista com argumentos consistentes (Escola Bem Brasil, em preparação).

É significativo evidenciar, neste momento, o fato de que as tarefas propostas neste trabalho integram, além da leitura e da escrita, a prática da conversação. Da mesma forma que a súmula do curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III da escola de português Bem

Brasil prevê a prática da produção oral do aluno, as tarefas têm essa preocupação. Ao longo das tarefas, são propostas questões de bate-papo entre o aluno e o professor (questões que poderiam também ser discutidas entre os alunos e o professor em turmas maiores). Essa discussão é importante para a compreensão do texto, para a construção da argumentação e para a posterior produção escrita. Na medida em que conversam sobre o texto, sobre opiniões e aspectos culturais, aluno e professor criam suporte para a produção textual. Sabemos que os alunos estrangeiros estão inseridos em um contexto em que é fundamental que estejam preparados para se relacionar com outras pessoas, para interagir ativamente e expor suas opiniões. Nesses casos, o estudante necessitará ter aprendido e praticado não apenas a leitura e a linguagem escrita, mas, igualmente, a linguagem oral.

#### **4.1.4 O exame Celpe-Bras**

Cabe destacar que, na ocasião, o aluno estava também se preparando para o exame Celpe-Bras, que seria em outubro de 2011. Conforme pode ser visto na página do INEP<sup>2</sup>, o referido exame foi desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) e é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). É o único exame reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil que possibilita certificação de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros. Internacionalmente, o certificado é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência em língua portuguesa. A estrutura do exame também é organizada por tarefas e avalia a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita.

Embora o curso em que as tarefas foram desenvolvidas e aplicadas não seja um curso de preparação para o exame Celpe-Bras, acredito que as tarefas propostas possam contribuir para que o aluno pratique suas competências para a realização do exame. O referido exame avalia leitura e escrita de modo integrado, por isso, creio que as tarefas propostas na minha sequência de ensino contribuam para que o estudante possa praticar e aprimorar sua competência para realizar o exame de forma satisfatória. Tanto nas tarefas propostas pelo exame quanto nas tarefas propostas na minha sequência de ensino, são encontradas propostas de situações comunicativas em que o interlocutor terá de assumir um papel que orienta para o

---

<sup>2</sup> <http://www.inep.gov.br/>. O INEP é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Segundo o próprio instituto, o INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral.

propósito de leitura e também para o de escrita. Dessa forma, o enunciado de uma tarefa pode, por exemplo, pedir que o aluno se coloque no papel de “colega de um workaholic” (Tarefa “Epidemia Workaholic”), que deve dar dicas e sugestões para que o seu colega reflita sobre seu comportamento e tenha uma vida mais saudável. Assumindo esse papel, o aluno precisa entender qual é o seu propósito de leitura e elaborar sentidos apropriados à situação, já que retirará dos textos apresentados as informações necessárias para executar o propósito de escrita.

#### **4.1.5 O aluno**

O aluno com o qual trabalhei era um aluno japonês de 25 anos de idade. Ele trabalha em uma empresa multinacional de importação e exportação. Veio para o Brasil para estudar português em Porto Alegre por um período de 11 meses (Abril de 2011 a Fevereiro de 2012) e depois trabalhar em uma filial de sua empresa japonesa em São Paulo. Na época da testagem da seqüência de ensino, o aluno já estava no Brasil há mais ou menos sete meses. Seus objetivos eram claros: queria e precisava aprender a língua portuguesa durante o tempo em que ele ficaria em Porto Alegre para depois poder trabalhar no escritório de sua empresa em São Paulo. O estudante concluiu a graduação em Letras pela Universidade de Tokyo. Em virtude disso, tinha interesse em artes, filosofia e literatura. Era um aluno que se interessava bastante pelos aspectos culturais do Brasil, gostava de conhecer sobre a história do país, sobre os costumes dos brasileiros e sobre a música brasileira. Era um aluno que (como a maioria dos japoneses que vêm para essa escola enviados por suas empresas) tinha proficiência em língua inglesa. Quando fizemos a testagem do material, ele já havia cursado vários dos cursos oferecidos pela escola (Básico I, Básico II, Compreensão Oral I e II, Conversação/Leitura e Produção de Textos I e II, Cultura Brasileira – módulo aspectos geográficos e Intermediário I), estava cursando outros (Conversação/ Leitura e Produção de Textos III, Brasil em Foco, Preparatório Celpe-Bras, Intermediário II, Gramática Avançada e Cultura Brasileira – módulo História e Arte) e era considerado em um nível Intermediário Superior.

No contexto de produção e aplicação das tarefas apresentadas neste trabalho, era extremamente importante que fossem considerados aspectos referentes a um processo de ensino-aprendizagem que explorasse o uso da língua como um convite para o aluno sentir-se íntimo e próximo da língua. Nesse sentido, era necessário que o aluno pudesse, cada vez mais, sentir-se próximo da língua, uma vez que era um aluno estrangeiro que estava já há algum tempo no Brasil e também ficaria mais alguns meses. Ele precisava, portanto, continuar aprendendo e praticando o uso da língua portuguesa para poder interagir e sentir-se íntimo da

língua nas diversas situações pelas quais precisasse passar, fosse na escola, com amigos, na rua, em estabelecimentos comerciais, etc.

#### **4.2 Objetivos das tarefas**

As tarefas apresentadas neste trabalho têm como objetivo propor atividades para o aprimoramento da fluência na produção oral e das práticas de leitura e de produção textual de português como Língua Adicional em nível Intermediário Superior. Foi elaborada e proposta uma sequência de ensino com quatro tarefas de Leitura e Produção Textual com temas distintos. A intenção foi abordar, nas tarefas, questões relevantes sobre como levar o aluno a compreender, em uma possível situação real de uso, a importância da utilização de mecanismos de coesão e coerência textual para a efetiva interpretação de diferentes textos. Os temas escolhidos para as tarefas foram diversos para viabilizar situações em que o aluno pudesse posicionar-se criticamente e defender seu ponto de vista através de argumentos consistentes.

#### **4.3 Escolha dos textos**

A seleção dos textos foi baseada, principalmente, em critérios temáticos e lingüísticos. O critério temático fez com que eu selecionasse os textos a partir do tema explicitado em cada tarefa, com a intenção de variar os temas e de escolher alguns que pudessem ser polêmicos, a fim de despertar o interesse, o debate e a mostra da posição do estudante. Os temas precisaram ser cuidadosamente escolhidos, uma vez que a direção da escola me orientou a elaborar tarefas que apresentassem algum tema que o aluno ainda não tivesse estudado. Houve, portanto, a necessidade de fazer uma análise dos cursos já feitos pelo aluno e das temáticas já abordadas; a partir de então, procurei selecionar temas que ainda não tivessem sido contemplados em outras aulas. O propósito era que as temáticas proporcionassem ao aluno a simulação de uma situação real de uso da língua para expor e defender sua opinião sobre um tema proposto. A intenção foi escolher textos que envolvessem o aluno na discussão sobre o tema. O material foi pensado para prática em aulas com um aluno, mas creio que ele possa e deva ser usado em aulas de grupos maiores. Dessa forma, a escolha de temas polêmicos/controversos possibilitaria que o debate em grupo fosse enriquecido com a troca de opiniões que pudessem ser levantadas e sustentadas pelos alunos. Quanto ao critério lingüístico, busquei escolher textos que proporcionassem ao aluno vivenciar textos de diferentes gêneros, diferentes linguagens e vocabulário. A utilização de diferentes gêneros

discursivos foi importante para possibilitar o trabalho com diferentes linguagens. Assim, o estudante poderia trabalhar com uma maior variedade linguística e proceder à apreciação dessas linguagens. Em uma mesma tarefa, estão presentes textos diversos. Na tarefa “Eu, Robô”, por exemplo, aparecem um artigo de revista (National Geographic Brasil) e uma carta do leitor (da mesma revista). Na tarefa “Epidemia Workaholic”, estão presentes duas tiras (retiradas da internet), uma reportagem de revista (Você S/A), uma tabela contendo informações sobre o tema (retirada de um livro) e uma notícia publicada em uma página universitária de notícias (noticias.universia.com.br).

#### **4.4 Elaboração das tarefas**

Entendo que é de extrema importância que o aluno possa estar inserido em um contexto real de uso, por isso organizei minha sequência de ensino por tarefas. A partir delas, busquei criar e apresentar oportunidades em que o aluno pudesse ser convidado a interagir em situações de uso da linguagem em contextos específicos e com propósitos definidos. A sequência de ensino analisada neste trabalho possui quatro tarefas (duas delas apresentadas e analisadas neste trabalho) para aulas semanais com três horas de duração. Cada tarefa aborda um tema de caráter polêmico/controverso para ser discutido e levará em consideração um trabalho crescente com a coesão e a coerência textual. A partir das atividades propostas, foi realizado um trabalho para desenvolver a construção da argumentação em textos de opinião como: carta do leitor, editorial e artigo de opinião. Para este trabalho de conclusão de curso, selecionei duas dessas tarefas para apresentar e analisar.

Cada tarefa apresenta as seguintes etapas:

- 1- preparação para a leitura: bate-papo;
- 2 - leitura de textos;
- 3 - discussão sobre o assunto tratado nos textos;
- 4 - interpretação dos textos: leitura;
- 5 - estudo dos textos (análise do papel da coesão, da coerência e de outros mecanismos do texto e da construção da argumentação);
- 6 - prática do que foi aprendido (proposta de situações reais para o uso dos conteúdos trabalhados e oportunidade de buscar outras opiniões sobre o mesmo tema);
- 7 - produção textual (proposta que ambienta o aluno em um contexto específico. Ele precisa saber para quem escreve e com que objetivo).



#### **4.5 Relevância da produção/aplicação das tarefas**

Acredito que a criação e aplicabilidade das tarefas foram de extrema importância para o aluno, uma vez que, em outros cursos, não foi oportunizado vivenciar detalhadamente o estudo e a prática da argumentação através de tarefas de Leitura e Produção Textual. A relevância também incide sobre o fato de que a proposta didática foi pensada com base na definição de *tarefa* apresentada no item 2.3. Nessa abordagem, o aluno tem a oportunidade de participar e interagir em sala de aula utilizando materiais que possuem propósitos definidos e que oportunizam a participação efetiva do aluno em simulações de contextos reais de uso da língua.

As tarefas foram criadas pensando em um aluno específico (conforme descrito no item 5.1), mas acredito que possam e devam ser utilizadas também em aulas com turmas maiores. Nessa ocasião serão contempladas diferentes opiniões dos alunos e a aula terá um debate mais dinâmico e enriquecido. Caberá ao professor fazer as devidas adaptações às tarefas, uma vez que as questões propostas são direcionadas a um único aluno. Será preciso incluir todos os alunos no debate e considerar as diferentes opiniões para a produção de interação em sala de aula e a troca de experiências e conhecimentos.

#### **4.6 Metodologia de análise**

A próxima seção deste trabalho está dedicada à exposição, à discussão e à análise de todas as etapas que comportam as duas tarefas da sequência de ensino elaborada. Neste trabalho, apresento apenas duas das quatro tarefas elaboradas com o objetivo de ilustrar o processo de produção de tarefas de leitura e produção textual de forma integrada. Procederei à justificativa de cada elemento constituinte das etapas (tais como: imagens, questões, discussões, textos, tiras, quadros e exercícios), explicitando seus objetivos e o motivo para a estrutura estabelecida.

### **5 ANÁLISE DAS TAREFAS PRODUZIDAS**

#### **5.1 Tarefas produzidas**

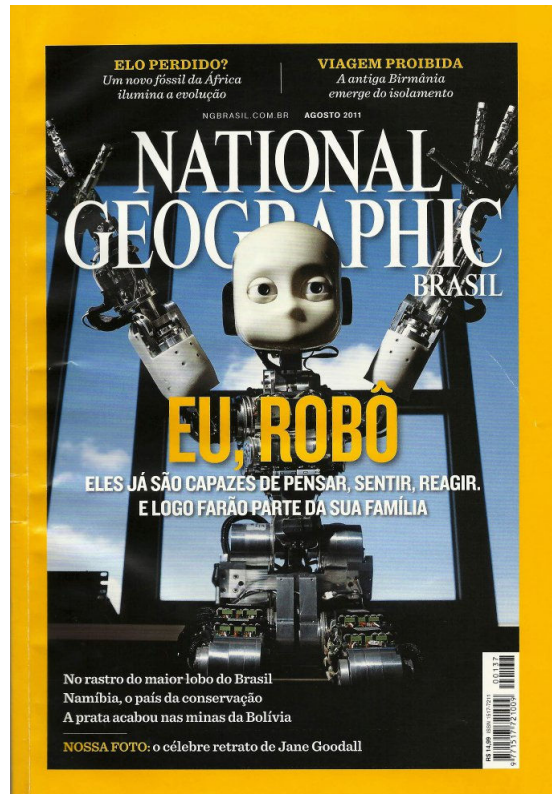
Neste capítulo, serão apresentadas e analisadas duas tarefas que fazem parte de uma sequência de ensino com quatro tarefas. Como já dito anteriormente, essas tarefas foram elaboradas e aplicadas no segundo semestre do ano de 2011, mais especificamente, no mês de outubro. As tarefas apresentadas foram criadas para aulas de um aluno japonês, no curso de

Conversação/Leitura e Produção Textual III. Na ocasião, elaborei e testei as tarefas como prática de ensino da disciplina obrigatória de estágio de docência em Português II, pertencente à nona etapa do currículo de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola.

A seguir, para ilustrar o estudo feito sobre o processo de produção de tarefas, apresento duas tarefas elaboradas, procedo à análise de cada uma das duas tarefas de Leitura e Produção Textual e concluo este capítulo com considerações sobre a testagem do material.

### 5.1.1 Tarefa Eu, Robô

#### Bate-papo



Observe a capa da revista National Geographic Brasil de Agosto de 2011 e converse com seu professor(a).

- 1) O que chama mais a sua atenção na capa? Por quê?
- 2) Qual parece ser o tema principal que será abordado na revista?
- 3) O que o título sugere? Você se lembra de algum filme com o mesmo nome? Qual assunto era abordado no filme? E em outros filmes de robôs, o que geralmente acontece?
- 4) Você acha que existem robôs capazes de pensar, sentir e reagir?
- 5) Você acredita que logo os robôs farão parte de nossas famílias?

A seguinte introdução é apresentada para a reportagem:



6) Como é possível saber quem são “nós” e “eles”?

7) Por que você acha que “Nós. E eles.” estão separados por ponto final, não somente pelo “e”? O que essas primeiras três palavras sugerem para o texto que virá a seguir?

8) O que a pergunta sugere?

9) Que resposta você daria a essa pergunta? Por quê?

## Texto I

### Robôs (quase) humanos

1 Assim que um comando é digitado em um notebook, Actroid-DER endireita-se de súbito  
 2 com um tremor e um chiado. Sob a pele de silicone, fluxos de ar comprimido acionam os  
 3 atuadores, que erguem os braços e os cantos de sua boca em um sorriso discreto. Presa a uma  
 4 plataforma, ela parece estar se recompondo. Seus olhos percorrem a sala; tubos e fios descem  
 5 até os tornozelos. Ela pisca e volta o rosto para mim. Não consigo me conter e tento retribuir  
 6 o olhar dela. O problema é que ela não é de carne e osso. "Está surpreso de eu ser um robô?",  
 7 me pergunta. "Sou bem parecida com uma mulher real, não?"

8 **Esse comentário** pré-programado tem o efeito desastroso de desviar minha atenção para  
 9 tudo o que não parece humano no robô. Construído no Japão pela empresa Kokoro, o  
 10 androide Actroid-DER pode ser alugado para servir de porta-voz em eventos corporativos,  
 11 uma função que, para dizer a verdade, não requer personalidade muito complexa. **Todavia, a**  
 12 despeito dos 250 000 dólares investidos em seu aperfeiçoamento, o robô ainda se move de

13 maneira espasmódica, e a rigidez de suas feições dá um ar ligeiramente demente a seu rosto  
14 gracioso. **Além disso**, também parece cochilar entre as falas, como se tivesse tomado algo  
15 mais forte que eletricidade.

16 **Enquanto** modelos mais avançados do Actroid percorrem o circuito de exposições  
17 tecnológicas, esse exemplar foi enviado à Universidade Carnegie Mellon, em Pittsburgh, para  
18 ser dotado de uma aparência de personalidade. Pelo menos essa é a esperança de cinco  
19 otimistas estudantes de pós-graduação do Centro de Tecnologia do Entretenimento. **Para**  
20 **tanto**, dispõem de um semestre letivo, ou 15 semanas, para tornar o androide bem mais  
21 feminino e bem menos robótico. A primeira coisa que fizeram foi rebatizá-lo de Yume -  
22 "Sonho" em japonês. "Os técnicos a conceberam de modo que tivesse uma aparência física  
23 realista, mas isso não basta", diz a estudante Christine Barnes. "O que pretendemos fazer é  
24 mudar o foco: do realismo para a credibilidade."

25 Os androides Actroid fazem parte de uma nova geração de robôs, criaturas artificiais  
26 projetadas para funcionar não como máquinas industriais pré-programadas, mas como agentes  
27 progressivamente autônomos capazes de desempenhar tarefas antes realizadas por seres  
28 humanos em nossos lares, escolas e escritórios.

29 Os soldados rasos dessa vanguarda são os aspiradores de pó Roomba, que se movem  
30 limpando carpetes, e os adoráveis bichos de estimação eletrônicos que se erguem sobre as  
31 patas traseiras e rolam a uma ordem, jamais fazendo sujeira pela casa. Em breve, robôs mais  
32 sofisticados estarão disponíveis para nos ajudar na cozinha, dobrar roupas recém-lavadas e até  
33 mesmo cuidar de nossas crianças, enquanto observamos tudo pela tela de um computador a  
34 quilômetros de distância. "Daqui a cinco ou dez anos, os robôs vão ser presença corriqueira  
35 em ambientes humanos", afirma o professor de robótica Reid Simmons.

36 **Tal possibilidade** provoca uma onda de dúvidas. **Afinal**, quanto de nossas atividades  
37 cotidianas estamos dispostos a transferir para as máquinas? Que aparência devem ter?  
38 Queremos de fato androides como Yume circulando pela cozinha ou seria mais conveniente e  
39 menos assustador um simples braço mecânico fixado na parede junto à pia? Em que medida  
40 essa revolução robótica vai alterar o modo como nos relacionamos? Um simpático filhote de  
41 foca robótico, desenvolvido no Japão para entreter idosos em casas de repouso, foi criticado  
42 porque poderia reduzir o convívio entre as pessoas. Temores similares surgiram quanto aos  
43 futuros robôs-babás. Sem contar as tentativas intermitentes de se criar androides dispostos ao  
44 sexo. No ano de 2010, uma empresa de Nova Jersey lançou uma "companheira" robótica que  
45 fala e é sensível ao toque.

46 **Em suma**, estamos preparados para recebê-los? E eles estão prontos para nós?

Texto adaptado de: <http://viajeaqui.abril.com.br/national-geographic/edicao-137/robos-quase-humanos-634132.shtml>

### **Leitura**

- 1) O que são os andróides Actroid?
  
- 2) Quem escreve o texto? O autor aparece no texto? Podemos saber algo sobre a opinião dele sobre os robôs? Como essa opinião aparece? Que mecanismos o autor usa para isso?
  
- 3) No segundo parágrafo, o que a expressão “como se tivesse tomado algo mais forte que eletricidade” sugere?
  
- 4) Observe o terceiro parágrafo. Qual a intenção dos estudantes ao dizer que querem mudar “do realismo para a credibilidade”?
  
- 5) O que você pensa sobre a afirmação de Reid Simons ( linha 34) “Daqui a cinco ou dez anos, os robôs vão ser presença corriqueira em ambientes humanos” ? É possível que isso aconteça em seu país? E no Brasil, o que você acha, levará o mesmo tempo?
  
- 6) Releia as perguntas presentes no 6º parágrafo do texto e responda.
  - a) As respostas às perguntas aparecem no texto?
  - b) Por que você acha que o autor colocou todas essas perguntas em seu texto?
  - c) Você consegue imaginar possíveis respostas para cada uma delas?

### **Estudo do texto**

- 1) Observando o contexto em que aparecem, é possível dizer o que as palavras/expressões a seguir significam? Qual é o efeito que elas dão ao texto? Elas retomam alguma outra palavra/expressão/ idéia do texto?

Esse comentário(linha 08) \_\_\_\_\_

Todavia (linha 11) \_\_\_\_\_

Além disso (linha 14) \_\_\_\_\_

Enquanto (linha 16) \_\_\_\_\_

Para tanto (linhas 19 e 20) \_\_\_\_\_

Tal possibilidade (linha 37) \_\_\_\_\_

Afinal (linha 37) \_\_\_\_\_

Em suma (linha 47) \_\_\_\_\_

- 2) Você conhece outras palavras/expressões na Língua Portuguesa parecidas com essas?  
Quais? Em que contexto você usaria cada uma delas?

## Texto II

1 Os seres humanos recorrem a um vasto e inconsciente vocabulário de movimentos -  
2 sabemos como evitar educadamente alguém que nos embaraça o caminho ou notamos de  
3 imediato quando invadimos o espaço de outra pessoa. Estudos comprovam que as pessoas  
4 esperam que os robôs sociais sigam as mesmas regras. Ficamos incomodados quando isso não  
5 ocorre ou quando eles cometem erros simplórios.

6 Alguns robôs já estão se aventurando no terreno traiçoeiro das emoções e dos estados  
7 mentais humanos. Nilanjan Sarkar e sua colega Wendy Stone construíram o protótipo de um  
8 sistema robótico capaz de participar de um jogo de bola simples com crianças autistas. O robô  
9 monitora as emoções da criança por meio da mensuração de alterações mínimas na pulsação  
10 cardíaca, na sudorese, nos movimentos oculares e outros sinais fisiológicos. **Quando** conclui  
11 que a criança está ficando entediada ou aborrecida, ele modifica o jogo até os sinais indicarem  
12 que ela voltou a ficar entretida. O sistema ainda não alcançou os complexos intercâmbios  
13 linguísticos e físicos de um processo terapêutico efetivo. **Mas** constitui um passo inicial para a  
14 reprodução de uma das condições básicas do relacionamento humano: perceber que o outro  
15 tem pensamentos e sentimentos e, **em função disso**, reajustar o próprio comportamento.

16 Em um ensaio de 2007, com o título provocador de "O que define um ser humano?", um  
17 especialista em desenvolvimento infantil, o psicólogo Peter Kahn, da Universidade de  
18 Washington, junto com Hiroshi Ishiguro e outros, propôs um conjunto de nove critérios  
19 psicológicos para avaliar se os projetos de robôs humanoides são bem sucedidos. Não  
20 enfatizaram a capacidade técnica dos robôs, **mas** como estes são percebidos e tratados pelas  
21 pessoas.

22 **Um exemplo disso** é o critério do "valor moral intrínseco" - **ou seja**, se consideramos um  
23 robô merecedor da consideração moral básica que concedemos com naturalidade a outra

24 pessoa. Kahn fez com que crianças e adolescentes participassem de jogos de adivinhação com  
25 um simpático humanoide chamado Robovie. **Depois de** algumas rodadas, um dos  
26 pesquisadores interrompia o jogo pouco antes de o Robovie responder, dizendo que era hora  
27 de acabar com o jogo e guardá-lo no armário. O robô então protestava, afirmando que aquilo  
28 era injusto, **pois** estava sendo excluído do jogo bem na sua vez de participar.

29 "Você é apenas um robô. Isso não faz a menor diferença", respondia o pesquisador.  
30 Robovie continuava a protestar e a se queixar enquanto era levado embora. Claro que não era  
31 a reação do robô que importava - ele estava sendo operado por outro pesquisador -, mas a  
32 reação dos participantes humanos no jogo. "Mais da metade das pessoas no teste solidarizou-  
33 se com Robovie, dizendo que era injusto retirá-lo, e isso é uma reação de cunho moral",  
34 comenta Kahn.

35 O fato de que pessoas tomem as dores de um robô tratado injustamente talvez não seja  
36 nada surpreendente - **afinal**, as crianças costumam estabelecer relações com bonecos e  
37 personagens fictícios. Agora, o próprio robô ser capaz de juízos morais já é uma situação bem  
38 mais remota. Existe a possibilidade de serem criadas máquinas com algum tipo de  
39 consciência, sem dúvida o mais singular dos atributos humanos?

40 Um senso ético seria relevante em situações nas quais a moralidade humana é posta à  
41 prova - em um campo de batalha, **por exemplo**. Hoje, os robôs estão sendo preparados para  
42 desempenhar papéis cada vez mais complexos em situações de combate, sob a forma de  
43 aviões não tripulados e de veículos terrestres. Diversos países estão aperfeiçoando  
44 equipamentos desse tipo, que um dia podem ser capazes de decidir sozinhos quando - e contra  
45 quem - disparar.

46 O pesquisador que foi mais longe na pesquisa dos robôs éticos é Ronald Arkin, do  
47 Instituto de Tecnologia da Geórgia. **Segundo** ele, no calor da batalha, os robôs não seriam  
48 influenciados por emoções voláteis. **Por isso**, seriam menos propensos a cometer erros em  
49 combate, com um risco menor de baixas civis. Eles poderiam ter mais condições do que um  
50 ser humano para tomar decisões éticas.

51 No sistema de Arkin, um robô que tivesse de definir o momento de abrir fogo seria guiado  
52 por um "controlador ético" incorporado em sua programação. **Quando** o robô definisse um  
53 alvo, o controlador verificaria uma série de critérios predeterminados com base nas leis de  
54 guerra. Um carro de combate inimigo deslocando-se em área aberta, **por exemplo**, seria um  
55 alvo aceitável; já um enterro em um cemitério, frequentado por inimigos armados, estaria fora  
56 de seus limites, por ser uma violação das regras de combate.



Texto adaptado de: <http://viajeaquibril.com.br/national-geographic/educacao-137/robos-quase-humanos-634132.shtml>

### **Leitura**

- 1) Com base na experiência relatada a partir do quarto parágrafo, como os robôs foram percebidos e tratados pelas outras pessoas? Você acha que hoje o teste teria o mesmo resultado? Por quê?
  
- 2) Qual a sua resposta para a pergunta “Existe a possibilidade de serem criadas máquinas com algum tipo de consciência, sem dúvida o mais singular dos atributos humanos?” E qual parece ser a opinião do autor sobre essa questão? Como você sabe?
  
- 3) Qual seria a função de um robô ético? Por que ele seria mais eficiente que os humanos?

### **Estudo do texto**

- 1) Considerando a situação em que aparecem no texto, tente encontrar sinônimos para as seguintes palavras:

Simplórios (linha 05) \_\_\_\_\_

Mensuração (linha 09) \_\_\_\_\_

Emoções voláteis (linha 49) \_\_\_\_\_

Propensos (linha 49) \_\_\_\_\_

- 2) No segundo parágrafo, a que se refere a expressão “terreno traiçoeiro” (linha 06)?
  
- 3) Você entendeu o significado desta frase “O sistema ainda não alcançou os complexos intercâmbios linguísticos e físicos de um processo terapêutico efetivo.” (linhas 12 e 13)? Considerando o contexto em que ela aparece, é possível entender o que ela significa?
  
- 4) Você conhecia a expressão “tomar as dores”(linha 36)? De que maneira o contexto nos ajuda a perceber o significado dela? O verbo tomar também possui outros significados. Observe o uso desse verbo na linha 51 do texto. Qual o significado nesse contexto? É o mesmo da expressão “tomar as dores”? Pense nos diferentes significados do verbo tomar e aponte três deles com exemplos.

---

---

---

5) Associe os sentidos abaixo ao das palavras/expressões em negrito no texto:

- (1) causa e consequência
- (2) exemplificação/ esclarecimento
- (3) conclusão
- (4) conformidade
- (5) contradição
- (6) tempo

### **Prática dos conectores**

1) Una as frases utilizando os conectores adequados. Faça também as alterações que considerar necessárias. Você pode usar os que apareceram no texto ou outros que você já conheça. Diga também qual o sentido deles em cada uma das frases.

- a) Meus amigos vieram visitar-me. Cheguei de viagem.
- b) Ana quer comprar um carro novo. Não tem dinheiro.
- c) A alegria terminou. Os problemas já começaram.
- d) Saio de férias. Acabar o relatório da empresa.
- e) Tinha prometido a mim mesmo não ir à festa. Acabei por ir.
- f) Choveu muito. Não podemos viajar.
- g) Pablo acendeu a luz. Procurar sua chave.
- h) A tecnologia avança constantemente. Os androides.

## Preparação para a produção

Observe a carta que o leitor escreveu à revista National Geographic Brasil.



- Você já leu alguma carta do leitor à alguma revista? Como é feita a escolha das cartas que serão publicadas na próxima edição da revista? Qual a intenção da revista ao publicar essas cartas?
- O que podem ser as “sensações mistas” descritas por José Fernando?
- Você concorda com a opinião dele?
- Observe a consideração que é feita ao final da página com as cartas dos leitores:



Você acha que a revista incentiva os leitores a escreverem essas cartas? Por que ela faz isso?

### Produção Textual

Escreva uma carta do leitor para publicar nesse fórum da revista descrevendo sua sensação ao ler a reportagem. O que você sentiu? Qual a sua opinião sobre o tema?

### Reescrevendo o seu texto

Agora, imagine que o diretor da revista escolheu você para escrever um artigo com a sua opinião sobre o tema. Você precisará usar mais argumentos para sustentar suas ideias. Considere a discussão e reflexão realizada sobre os robôs e escreva um texto em que fique clara a sua opinião sobre o assunto.

### 5.1.2 Descrição e análise da tarefa Eu, Robô

Características

Tema: avanços da robótica

Habilidades envolvidas: Leitura, Produção Textual e Conversação.

Gêneros discursivos:

Leitura – reportagem e artigo de opinião.

Preparação para a produção textual e produção textual I- carta do leitor.

Reescrita do texto: artigo de opinião.

Funções comunicativas: levantar hipóteses, defender opinião, argumentar.

Recursos linguísticos: mecanismos de referenciação e retomada, uso de sinônimos, uso de conectores.

Material de insumo:

- Capa da edição de Agosto de 2011 da revista National Geographic Brasil.
- Texto I: Primeira parte da reportagem principal da mesma edição da revista National Geographic Brasil.
- Texto II: Adaptação da continuação da reportagem da revista.

A tarefa intitulada “Eu, Robô”, discute o tema dos avanços tecnológicos dos robôs e a participação deles em nossas vidas. É a primeira tarefa da sequência de ensino proposta com quatro tarefas e integra atividades divididas em nove etapas: bate-papo inicial sobre o tema, leitura do texto I, estudo do texto I, leitura do texto II, estudo do texto II, prática dos conectores estudados, preparação para a produção, produção textual e reescritura do texto. Cada etapa objetiva, respectivamente: 1) introdução do tema através de uma conversa sobre a capa da edição da revista National Geographic Brasil de Agosto de 2011, 2) apresentação do primeiro texto e trabalho com questões de leitura, interpretação e conversação, 3) estudo de alguns aspectos linguísticos do texto I, 4) apresentação do segundo texto e trabalho com questões de leitura, interpretação e conversação, 5) estudo de alguns aspectos linguísticos do texto II, 6) proposta de prática dos conectores estudados através de um exercício com frases para uni-las e explicitar o sentido de cada um dos conectores nas frases, 7) apresentação de uma carta do leitor como preparação para a produção, 8) proposta de produção textual e 9) proposta de reescritura da produção textual.

Na primeira etapa da tarefa, o aluno observa a capa da revista e conversa com o professor sobre ela. O bate-papo é uma atividade preparatória, que é proposta com a intenção

de ativar os conhecimentos prévios do aluno, dando suporte para a realização das tarefas seguintes. É também um convite para começar uma reflexão lingüística, como pode ser visto na questão 7 da etapa do bate-papo (página 28), através de uma questão sobre pontuação. A partir da análise da imagem e da leitura dos pequenos textos presentes na capa da revista, o estudante conseguirá opinar sobre o que chama mais sua atenção na capa e dizer o porquê de isso acontecer, inferir qual parece ser o tema abordado pela reportagem principal da revista, relacionar o título principal da capa com um filme com o mesmo nome, fazer relação com outros filmes que tratam do mesmo tema, dar sua opinião sobre a introdução apresentada na capa e responder à questão levantada “Estamos prontos para isso?”. Com esse bate-papo inicial, espera-se que o aluno possa se familiarizar com o tema proposto e mobilizar seus conhecimentos anteriores a respeito do assunto.

Num segundo momento, a tarefa apresenta um texto da revista referida no bate-papo. O próprio título do texto “Robôs (quase) humanos” já evidencia o que virá a seguir no texto e pode ser explorado pelo professor antes mesmo da leitura, perguntando ao aluno, por exemplo, qual a função dos parênteses nesse caso ou por que a palavra “quase” aparece dentro deles. O texto apresenta uma linguagem um pouco científica, o que não chega a ser um problema para um aluno considerado em nível Intermediário Superior, já que o estudante consegue realizar a atividade proposta de vocabulário específico do texto partindo do contexto em que as palavras foram usadas. O texto é envolvente, na medida em que apresenta exemplos de avanços tecnológicos na área da robótica e perspectivas futuras em relação ao tema. Depois de ler o texto, o aluno é convidado a conversar sobre ele através das questões de leitura. Essas questões possibilitam que o aluno compreenda melhor o texto, uma vez que ele precisará retornar no texto, ler novamente alguns trechos para poder responder às perguntas. Nesse momento, são colocadas questões referentes ao texto e ao autor. O aluno é convidado a explorar os objetivos do texto e também a opinião do autor.

Após o trabalho com questões destinadas aos aspectos mais genéricos do texto, passamos ao estudo do texto, que aborda questões mais específicas. A reflexão propicia ao aluno um momento de reflexão sobre o uso da língua. A partir de uma questão de vocabulário específico do texto, o estudante precisará fazer inferências sobre a significação desses determinados itens lexicais considerados relevantes dentro do texto, tomando como base o contexto em que foram utilizados. No primeiro exercício, é pedido que o aluno diga o significado de algumas palavras que aparecem no texto. Para tanto, ele precisará levar em conta o contexto em que elas são usadas. É solicitado também que o aprendiz reflita sobre a função dessas palavras, seu papel dentro do texto. O primeiro exercício dá suporte para o

segundo, já que no segundo o aluno precisará mobilizar seu repertório de conhecimento para identificar outras palavras/expressões semelhantes e dar exemplos de situações em que as usaria.

A quarta etapa da tarefa compreende a inserção de um novo texto sobre o mesmo tema, retirado da mesma edição da revista National Geographic Brasil e algumas questões para a prática da habilidade de leitura. Novamente, o aluno terá a oportunidade de retornar ao texto e atentar para a compreensão dele. O aluno é convidado também a responder qual parece ser a opinião do autor sobre a questão levantada por ele. Nessa situação, é pedido que seja feita uma análise para saber de que maneira podemos identificar a opinião do autor, mesmo que ele não tenha dito expressamente “minha opinião é...”, por exemplo. É importante estimular a leitura crítica, levar os alunos a perceber também os sentidos implícitos no texto.

Novamente, a tarefa propõe um estudo do texto, com o mesmo objetivo de que o aprendiz estude e atente para questões mais pontuais do texto lido. Em uma questão sobre vocabulário específico do texto, por exemplo, o aluno precisará: levar em conta o contexto de uso de quatro palavras (provavelmente palavras não conhecidas por ele) e tentar encontrar sinônimos para essas palavras, observar expressões que fazem referência dentro do texto e encontrar seu referente, dialogar sobre o uso de um verbo com diferentes significados dependendo do contexto em que foi utilizado e associar o sentido de alguns conectores destacados no texto.

Na sexta etapa da tarefa, o aluno tem a oportunidade de exercitar o uso dos conectores. Para tanto, ele poderá utilizar os mesmos presentes na tarefa ou fazer uso de outros que ele já conhecia anteriormente. No referido exercício, é necessário unir duas frases utilizando o conector adequado e fazer as alterações que considerar necessárias a fim de corrigir a nova frase formada.

Ao final da tarefa, há uma etapa de preparação para a produção. Além de toda a tarefa já realizada estar preparando o aluno para a produção, nessa ocasião ele terá contato com uma carta do leitor e discutirá aspectos referentes a esse gênero discursivo e à carta então apresentada. Essa etapa de preparação é importante para o aluno, uma vez que apresenta como proposta de produção um gênero discursivo diferente dos gêneros discursivos que ele leu ao longo da tarefa. Nessa etapa, o estudante é convidado a familiarizar-se com o gênero discursivo *carta do leitor*, a fim de que ele possa, a seguir, produzir sua própria carta do leitor.

A oitava etapa é a proposta de produção que define um contexto comunicativo específico. O aluno é colocado em uma situação comunicativa na qual ele tem conhecimento

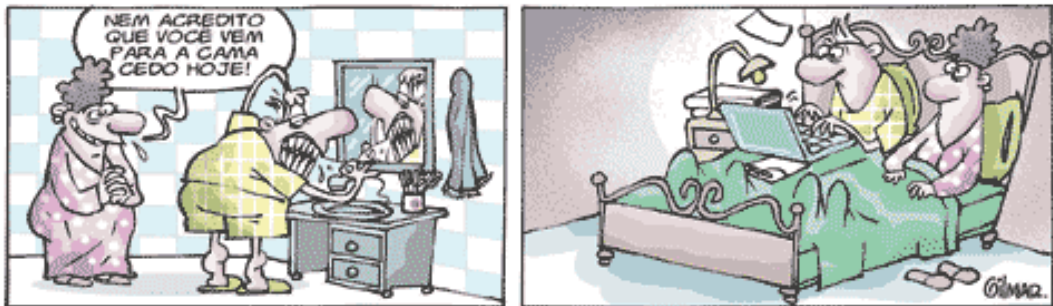
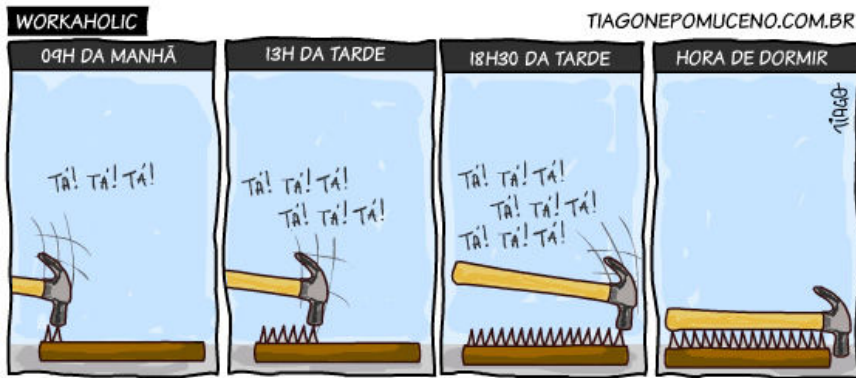
da posição enunciativa que irá assumir, do destino do texto, ou seja, “para quem” ele está escrevendo, e do propósito de escrita. Ao propor a produção escrita, criamos a oportunidade para que o aprendiz possa aplicar a consequência das discussões e do trabalho executado ao longo da tarefa.

O último segmento da tarefa é a proposta de reescrita. Novamente, é definida uma situação de uso, com contexto e propósitos claros. Nessa ocasião, o estudante tem a proposta de olhar para o seu texto, de analisar aquilo que ele produziu, de verificar se seus objetivos foram cumpridos e de avaliar aspectos de adequação temática e lingüística do texto. É uma oportunidade de expandir o primeiro texto, já que nessa proposta, o estudante precisará colocar mais argumentos para sustentar sua opinião de forma clara e consistente. É também uma oportunidade de refletir sobre outras mudanças referentes ao formato do texto, à polidez, à escolha de léxico, etc.

### 5.1.3 Tarefa Epidemia Workaholic

#### Bate-papo

Leia as tiras e converse com seu professor(a).



- 1) Você encontrou algo em comum nas duas tiras? O quê?
  - 2) Por que você acha que a esposa não acreditou que o marido iria para a cama cedo?
  - 3) Qual é a reação da esposa ao final? Por que você acha que ela reagiu assim?
  - 4) Você leva trabalho para casa? Com que frequência? Conhece pessoas que não conseguem se desligar do trabalho?
  - 5) Você acha que trabalhar de mais faz mal à saúde e pode ser algum tipo de doença?
- Agora, observe a capa da revista Você S/A de Maio de 2011 e comente:





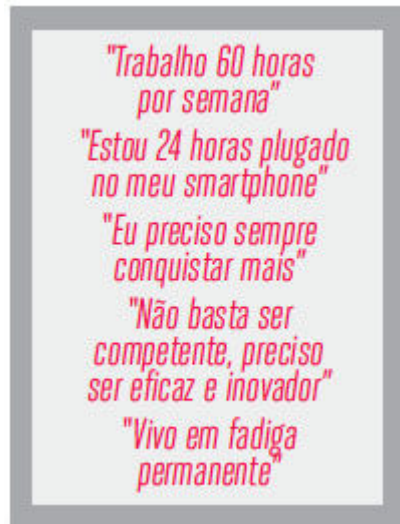
- 6) Você sabe o que é uma epidemia?
- 7) Você já conhecia a “epidemia Workaholic”? O que você sabe sobre ela?
- 8) Você considera essa uma questão importante para pensar e discutir hoje em dia? Por quê?
- 9) Qual é a sua jornada de trabalho? Você considera que tem uma jornada tranquila?
- 10) Você trabalha nos finais de semana? Com que frequência? O trabalho é o mesmo dos dias de semana ou é reduzido?
- 11) Você considera que tem uma boa qualidade de vida?
- 12) No seu país, as pessoas trabalham muito? E no Brasil, o que você percebeu? Conseguiu ver diferenças?

Leia a notícia publicada na revista Você S/A e depois responda às questões:

### Texto I

- 1 Durante os últimos 20 anos, o médico Gilberto Ururahy, diretor do laboratório carioca de
- 2 diagnósticos Med-Rio, examinou a saúde de executivos que lá realizaram mais de 50 000
- 3 check-ups. Os números obtidos por ele são **alarmantes**.

4 Hoje, 70% dos gestores brasileiros convivem com altos níveis de estresse, 50% são  
5 obesos, sujeitos a doenças cardíacas e diabetes, e 8% sofrem de depressão. Gilberto também  
6 resolveu investigar o que há por trás de um quadro tão negativo.  
7 **Colecionando os relatos de pacientes, ele fez a seleção que está no quadro abaixo:**



8 Diante dessas frases (você provavelmente já disse algumas delas), Gilberto não tem  
9 dúvidas em afirmar: "A forma como se trabalha hoje promove um estilo de vida doente".

10 Para o filósofo francês e consultor empresarial Jean Bartoli, que há mais de 25 anos vive  
11 no Brasil, cresceu a percepção de que o dia ficou mais curto e a jornada, mais acelerada. "O  
12 perfil do workaholic, que nos anos 1990 ainda era exceção, se generalizou", diz. A compulsão  
13 pelo trabalho virou uma epidemia. Antes, eram casos isolados, de indivíduos que encontravam  
14 no trabalho uma fuga para as frustrações da vida, ou de determinadas pessoas dependentes de  
15 adrenalina que usavam o trabalho para obter a carga hormonal necessária para satisfazer seu  
16 sistema nervoso.

17 Resumindo, o workaholic do passado era uma pessoa que usava o trabalho para mascarar  
18 um desequilíbrio pessoal. Esse quadro continua existindo, mas não explica totalmente o que  
19 ocorre hoje nos escritórios. Isso porque a sensação de trabalho excessivo acomete do  
20 estagiário ao presidente da companhia. As pesquisas de clima interno das organizações  
21 comprovam isso.

22 Na felicidade dos profissionais há forças opostas agindo. **De um lado**, as empresas  
23 melhoram benefícios e proporcionam mais conforto aos funcionários, com bons planos de  
24 saúde, massagem e academia de ginástica na sede ou horário flexível. Mas essas vantagens  
25 apenas mascaram as atuais condições de trabalho: a pressão por desempenho aumentou, as  
26 equipes estão menores e são formadas por jovens inexperientes, e os salários estão mais

27 baixos, levando em consideração o nível de responsabilidade. "O índice permanece constante  
28 porque as organizações aprimoram alguns pontos para compensar a permanente busca por  
29 eficiência operacional", diz Cyro Magalhães, consultor da Towers Watson.

Texto adaptado de: <http://vocesa.abril.com.br/desenvolva-sua-carreira/materia/epidemia-workaholic-640861.shtml>

### **Leitura**

- 1) O que o médico Gilberto Ururahy tem examinado nos últimos anos? O que ele descobriu? Qual a opinião dele sobre o assunto?
- 2) Qual a diferença entre o Workaholic do passado e o atual?
- 3) Quais são as “forças opostas” que agem sobre o profissional?
- 4) Você acredita que os dados citados nos textos são reais? Por quê? Você lembra que já estudou alguns recursos de argumentação. Que recursos de argumentação são utilizados aqui para comprovar o que está sendo dito?
- 5) Você concorda com a opinião apresentada no texto? Essa é uma questão recorrente em seu país? Ela é discutida?

### **Estudo do texto**

- 1) Qual o sentido que a palavra alarmante (linha 03) confere à frase? Poderíamos trocá-la por outra palavra? Qual? Por que você acha que o autor escolheu essa palavra? Você acha que ao escolher essa palavra para descrever os números da pesquisa o autor expressa sua opinião sobre o resultado dela? Você concorda com a opinião de que os números são alarmantes? Se não, qual outra palavra você usaria?
- 2) Na linha 22 aparece a expressão “de um lado”. Você já viu essa expressão em outro texto? O que ela expressa? Você já percebeu que normalmente ela aparece junto com a expressão

“por outro lado”? No texto essa segunda expressão não aparece. Existe algo no texto que desempenhe a função desse “por outro lado”?

3) Tente encontrar no texto frases ou expressões que servem para:

- a) Expressar uma opinião
- b) Apresentar argumentos
- c) Apresentar contra-argumentos ou ideia da qual o autor discorda

4) Agora, tente encontrar palavras que servem para:

- a) Introduzir uma idéia contrária ao que se afirma anteriormente
- b) Adicionar argumentos
- c) Introduzir conclusão

## Texto II



**O LIMITE DA SANIDADE**  
Trabalhar duro faz parte da vida. Ser viciado em trabalho, não. Encontre o limite entre a dedicação saudável e a obsessão

<b>Trabalhar duro é...</b>	<b>Ser workaholic é...</b>
Ver o trabalho como necessidade.	Usar o trabalho para fugir de questões pessoais ou de sentimentos.
Tentar estabelecer limites nas tarefas.	Preencher a vida pessoal com trabalho.
Sofrer por não estar com a família.	Marcar e cancelar compromissos, desapontando familiares e amigos.
Detestar tarefas impossíveis de serem cumpridas.	Ficar alvoroçado para receber novas missões impossíveis.
Desligar a chavinha do trabalho quando deixa o escritório.	Ficar pensando em trabalho durante os momentos de lazer.

FONTE: O LIVRO CHAINED TO THE DESK (ALGO COMO "ACORRENTADO À MESA"), DE BRYAN ROBINSON

## Leitura

- 1) As definições acima foram publicadas na revista *Você S/A*, mas foram retiradas do livro “*Chained to the desk*”, de Bryan Robinson. Você concorda com a opinião do autor sobre o limite da sanidade? Para você, qual a diferença entre trabalhar duro e ser workaholic?
- 2) Qual o limite estabelecido por Bryan entre a dedicação e a obsessão?
- 3) Como você explica a expressão “desligar a chavinha do trabalho”?
- 4) Você acha que é fácil estabelecermos esse limite?

## Prática textual I

Imagine que você tem um colega de trabalho que é um verdadeiro Workaholic. Todos os seus outros colegas estão preocupados com ele. Você irá escrever um e-mail para ele. Dê dicas e sugestões para que ele possa refletir sobre seu comportamento e ter uma vida mais saudável.

## Texto III

Workaholic ou worklover?

Estudo da UnB defende que dedicar-se demais ao trabalho não é doença, desde que se sinta prazer no que faz.

Por Crislaine Coscarelli

01/04/2004

- 1       Trabalhar cerca de 12 horas por dia e perder finais de semanas inteiros tentando terminar
- 2       um trabalho **pode sim** dar prazer e satisfação a uma pessoa e torná-la mais feliz. Essa pessoa é
- 3       um *worklover* (pessoa que ama o trabalho). A tese é defendida pelo Laboratório de Psicologia
- 4       do Trabalho da UnB (Universidade de Brasília) e é fruto de anos de pesquisas das relações
- 5       entre o trabalho e o prazer. A idéia é modificar a crença de que toda pessoa que trabalha
- 6       demais é um *workaholic*, **ou seja**, um viciado em trabalho que acaba afetando de modo
- 7       negativo todos os outros aspectos da sua vida.

8 Mas o que exatamente marca a diferença entre **uma** definição e **outra**? **De acordo com o**  
9 coordenador do laboratório da UnB, professor Wanderley Codo, o *workaholic* encontra no  
10 trabalho uma maneira de fugir da vida, de não enfrentá-la. Em geral, esse indivíduo não  
11 encontra satisfação em sua vida sexual, afetiva e familiar. Tem poucos amigos ou dificuldades  
12 de se relacionar e, ao invés de tentar resolver essas questões, "mergulha" no trabalho onde não  
13 encontra tais dificuldades, tornando-o uma obsessão. "Já o *worklover* não, ele pode passar  
14 tempo demais dedicado ao trabalho, mas não foge da vida por causa disso. Essa pessoa  
15 dificilmente consegue separar o prazer ou lazer do que é trabalho. Trabalhar para ele é uma  
16 diversão", afirma o coordenador.

17 **Segundo** a definição do estudo, o *worklover* tem ótimas relações fora do ambiente de  
18 trabalho. A sua realização profissional até o ajuda em todas as outras relações sociais como  
19 nos relacionamentos amorosos. "Estar satisfeito com o que se faz é uma das maneiras  
20 essenciais de um ser humano adulto ser saudável, já que o trabalho - que toma a maior parte  
21 do dia - certamente tem influência sobre a saúde mental", diz Codo.

22 Profissionais que tornam-se *worklover*, **segundo** Codo, são aqueles que têm uma  
23 autonomia maior em suas tarefas profissionais. "Eles sentem que podem modificar o mundo  
24 com seu trabalho", afirma o coordenador, que se autodenomina um *worklover*. Profissões cuja  
25 rotina não faz parte do dia-a-dia, como professores, jornalistas e médicos, têm maior  
26 tendência a criar "apaixonados".

Texto disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/04/01/519877/orkaholic-ou-worklover.html>

## Leitura

- 1) Qual a posição da autora em relação ao tema em discussão? Como você percebeu a opinião dela?
- 2) Existe diferença de opinião entre os dois primeiros textos e esse último? Qual? Com qual opinião você mais concordou? Por quê?
- 3) Nas linhas 03 e 04 lemos o seguinte: *A tese é defendida pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB*. Que tese é essa?

4) Você concorda com as definições de “workaholic” e “worklover” dadas pela autora? Por quê? Você conhece pessoas com essas características? Como é a rotina delas?

5) Você concorda com a última afirmação do texto “Profissões cuja rotina não faz parte do dia-a-dia, como professores, jornalistas e médicos, têm maior tendência a criar “apaixonados”.? Por quê?

### **Estudo do texto**

1) Você conseguiu entender o uso de “pode sim” na linha 02? Essa expressão faz referência a algo que não está no texto. O que é?

2) A que se referem as palavras “uma” e “outra” na linha 08?

3) As palavras/expressões “de acordo com”(linha 08), “segundo”(linha 17) e “segundo”(linha 22) têm algo em comum? O quê?

4) As pessoas que são worklovers ou workaholics são referidas no texto através de outras palavras. Você identificou sinônimos que o autor usa no lugar dessas palavras? Quais?

### **Prática textual II**

Você irá escrever um texto sobre o tema discutido. Imagine que você irá publicá-lo em um blog que você tem costume de acompanhar e no qual os internautas colocam suas opiniões sobre temas polêmicos. Não se esqueça de argumentar para defender seu ponto de vista e de tentar usar sinônimos para as palavras mais recorrentes.

### 5.1.4 Descrição e análise da tarefa Epidemia Workaholic

#### Características

Tema: trabalho excessivo

Habilidades envolvidas: Leitura, Produção Textual e Conversação.

Gêneros discursivos:

Leitura - tiras, reportagem, quadro comparativo e artigo de opinião.

Produção textual - e-mail e texto de opinião.

Funções comunicativas: levantar hipótese, argumentar, defender ponto de vista, sugerir, aconselhar.

Recursos lingüísticos: uso de conectores, mecanismos de retomada, estudo de adjetivos, utilização de sinônimos para evitar repetição.

Material de insumo:

- Tira “*Workaholic*” (disponível em <http://sasico.com.br/psico/?cat=31&paged=3>)
- Tira sobre o tema (disponível em <http://www.mundoadm.com.br/2011/02/workaholics-o-trabalho-nao-e-tudo-na.html>)
- Capa da revista Você S/A de Maio de 2011.
- Texto I: Notícia publicada na mesma edição da revista Você S/A.
- Texto II: Quadro publicado na mesma edição da revista Você S/A.
- Texto III: Artigo de opinião “*Workaholic ou worklover?*” (disponível em <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/04/01/519877/orkaholic-ou-worklover.html>).

A tarefa intitulada “Epidemia Workaholic” trata sobre o tema do trabalho e de como algumas pessoas acabam se dedicando exageradamente a ele. É a última tarefa da sequência de ensino proposta com quatro tarefas. A proposta é marcar a importância de se discutir a respeito do assunto, uma vez que é um aspecto que está presente em nosso cotidiano. Esse tema, assim como outros, é importante de ser discutido em aulas de PLA, pois o aluno pode partir das suas experiências culturais e fazer comparação com os costumes brasileiros. No caso do aluno japonês, para ele, é comum trabalhar e conhecer pessoas que trabalham de 10 a 12 horas por dia, fato que não é tão comum no Brasil. Por isso, é interessante levantar questões que possibilitem a troca de informações e observação dos diferentes pontos de vista de acordo com as diferentes nacionalidades envolvidas.



A tarefa analisada apresenta oito etapas: bate papo inicial sobre o tema, leitura do texto I, estudo do texto I, leitura do texto II, prática textual I, leitura do texto III, estudo do texto III e prática textual II. Cada etapa tem como objetivo: 1) apresentar o tema da tarefa através de uma conversa sobre duas tiras e a capa da revista *Você S/A* de Maio de 2011, 2) apresentar o primeiro texto e propor questões de leitura, interpretação e conversação, 3) estudar alguns aspectos linguísticos presentes no texto I, 4) apresentar uma tabela com dados sobre o limite entre trabalhar duro e ser workaholic e propor questões de leitura, interpretação e conversação, 5) propor a escrita de um e-mail para um colega, 6) apresentar o terceiro texto e propor questões de leitura, interpretação e conversação, 7) estudar alguns aspectos linguísticos presentes no texto III e 8) propor a segunda escrita da tarefa, um texto para ser publicado em um blog.

Na primeira etapa da tarefa, o aluno é convidado a analisar duas tiras e, a partir delas, começar a discussão do tema. Nessa ocasião, o aluno comentará as tiras dando também sua opinião sobre o tema levantado, tentará estabelecer relação entre as duas situações apresentadas e falará também sobre suas experiências sobre “levar trabalho para casa”. O objetivo do bate-papo é, novamente, introduzir o assunto mobilizando os conhecimentos anteriores do estudante.

Na segunda etapa, é apresentado para o aluno um texto da mesma edição (capa apresentada no bate-papo) da revista *Você S/A*. O texto traz alguns dados de uma pesquisa realizada por um médico, Gilberto Ururahy, diretor do laboratório carioca de diagnósticos Med-Rio. No texto, o autor apresenta os dados e exemplos obtidos na pesquisa e também insere suas impressões sobre o tema. Nas questões sobre leitura, o estudante é convidado a conversar sobre aspectos mais gerais do texto. A primeira questão pede que o aluno explique o que o médico Gilberto Ururahy tem examinado nos últimos anos, o que ele descobriu e qual é a opinião dele sobre o assunto. A segunda questão pede que o aluno reflita sobre recursos argumentativos e menciona-se que ele já estudou esses recursos de argumentação. É importante aqui lembrar que a tarefa *Epidemia Workaholic* é a última tarefa de uma seqüência de quatro tarefas. Na segunda tarefa da seqüência de ensino, foram apresentados e discutidos alguns recursos de argumentação, como: citação de autores ou de pessoas legitimadas para darem opinião sobre determinado tema, comprovação das informações apresentadas (através de dados, estatísticas, percentuais) e relação de causa e efeito (que comprova que a conclusão não é fruto de interpretação pessoal, mas faz parte do senso comum e não pode ser contestada). As seguintes perguntas pedem a opinião do aluno sobre o texto, que ele converse sobre como o tema é tratado em seu país e ainda que ele interprete alguns pontos selecionados

do texto. Como já dito na análise da primeira tarefa, essa etapa possibilita que o aluno compreenda melhor o texto, uma vez que ele precisará retornar em alguns pontos e ler novamente alguns trechos para poder responder às perguntas. Nesse momento, são colocadas questões referentes ao texto e ao autor. O aluno é convidado a explorar os objetivos do texto e também a expressão da opinião do autor.

O estudo do texto apresenta questões mais específicas sobre o texto lido. A discussão propicia ao aluno um momento de reflexão sobre o uso da língua. Ele precisará fazer inferências sobre a significação de determinados itens lexicais considerados relevantes dentro do texto, tomando como base o contexto em que foram utilizados. No primeiro exercício, por exemplo, é pedido que o aluno diga qual é o sentido que um adjetivo (alarmantes) confere à frase em que ele é usado. A partir desse questionamento, será preciso analisar o uso do adjetivo dentro do contexto, verificar a possibilidade de trocá-lo por outro que não altere o sentido da frase, refletir sobre o porquê de o autor ter escolhido aquela palavra e não outra, analisar em que medida a escolha dessa palavra expressa a opinião do autor e opinar sobre a escolha do adjetivo “alarmantes” para o substantivo “números”(obtidos na pesquisa). Nas questões seguintes, o aluno necessitará: mobilizar seus conhecimentos prévios sobre determinadas expressões utilizadas no texto; fazer um exercício de tentar encontrar no texto frases ou expressões que sirvam para expressar opinião, apresentar argumentos, apresentar contra-argumentos ou ideia da qual o autor discorda e ainda buscar no texto palavras que sirvam para introduzir idéia contrária ao que se afirma anteriormente, adicionar argumentos e introduzir conclusão. Com esses exercícios, espera-se que o estudante possa refletir sobre a língua e seu uso e praticar a análise de questões mais pontuais do texto.

A quarta etapa compreende a apresentação e leitura de um quadro comparativo retirado da mesma edição da revista *Você S/A* (Maio de 2011). O quadro apresenta definições sobre “trabalhar duro” e “ser workaholic”. A partir das diferenças apresentadas pelo escritor entre as duas categorias, o aluno terá que expressar sua opinião sobre as descrições feitas no quadro, concordando ou discordando da opinião do escritor e explicitando seus motivos. Também são propostas questões de interpretação do quadro, como por exemplo: “qual o limite estabelecido por Bryan entre a dedicação e a obsessão?”. As questões de leitura são, mais uma vez, uma oportunidade de atentar para a compreensão do texto e praticar a leitura crítica.

Depois da leitura do quadro, a tarefa apresenta a primeira proposta de prática. Na ocasião, o aluno escreverá um e-mail para um colega. É definido, novamente, um contexto comunicativo específico. O estudante é colocado em uma situação comunicativa na qual ele

tem conhecimento: da posição enunciativa que irá assumir (colega de um workaholic), do destino do texto, ou seja, “para quem” ele está escrevendo (para o colega que precisa de conselhos) e do propósito de escrita (dar dicas e sugestões para que seu colega possa refletir sobre seu comportamento e ter uma vida mais saudável). Ao propor essa produção escrita, criamos a oportunidade para que o aprendiz possa aplicar o resultado das discussões e do trabalho executado ao longo da tarefa. Cabe ressaltar que é tarefa do professor trazer para o debate as características pertencentes a esse tipo de texto a fim de que o aluno possa refletir e escolher, por exemplo, como iniciar e como terminar um e-mail para um colega.

A sexta etapa coloca um terceiro texto na tarefa e uma proposta de leitura desse texto. Trata-se de um artigo de opinião publicado em um site de notícias (<http://noticias.universia.com.br>). Os questionamentos levantados nas perguntas sobre a leitura do texto incluem, mais uma vez, a oportunidade de que o aluno retorne ao texto e atente para a compreensão dele. O estudante também deverá responder qual parece ser a posição da autora sobre o tema em discussão e como ele conseguiu perceber a opinião dela. A questão número dois propõe um exercício interessante: o aluno relacionará os outros dois textos da tarefa com esse último. Para tanto, precisará verificar a existência de diferenças de opinião entre os textos. Terá, ainda, que escolher um texto que apresente a opinião que mais se parece com a sua posição sobre o tema e explicar o porquê dessa escolha. Da mesma forma que as outras etapas de leitura, esta etapa coloca questões referentes a aspectos mais genéricos do texto e possibilita que o aluno compreenda melhor o texto, já que ele precisará retornar no texto e ler novamente algumas partes para poder responder às perguntas.

A seguir, é apresentado o estudo do texto III. São quatro perguntas com o objetivo de estudar questões mais específicas do texto. A reflexão proposta propicia ao aluno um momento de reflexão sobre o uso da língua. Ele precisará fazer inferências sobre a significação de determinados itens lexicais considerados relevantes dentro do texto, tomando como base o contexto em que foram utilizados. Fará ainda um estudo dos sinônimos e mecanismos de referência utilizados pela autora para as palavras centrais do texto: “workaholics” e “worklovers”. Esse exercício tem como objetivo que o aluno perceba a importância do uso de sinônimos e mecanismos de referência com a finalidade de evitar a repetição excessiva dos mesmos termos dentro do texto.

A última etapa da tarefa é a proposta de uma segunda prática, a escrita de um novo texto. Mais uma vez a situação coloca o aprendiz em um contexto comunicativo definido. O estudante tem conhecimento da situação comunicativa na qual ele está inserido (escrita de um texto para ser publicado em um blog de opiniões sobre temas polêmicos), da posição

enunciativa que irá assumir (internauta que acompanha e escreve no referido blog), do destino do texto, ou seja, “para quem” ele está escrevendo (para as pessoas que acessam o blog) e do propósito de escrita (expressar sua posição sobre o tema discutido utilizando argumentos para defender seu ponto de vista). Ao propor outra produção escrita, criamos, novamente, a oportunidade para que o aprendiz possa aplicar o resultado das discussões e do trabalho executado ao longo da tarefa.

## 5.2 Reflexão sobre a testagem das tarefas

Segundo Qiaorong Yan,

Uma parte importante de toda elaboração de materiais didáticos é a sua avaliação. Através da testagem, é possível verificar se eles cumprem os objetivos a que se propõem e se necessitam de ajustes e correções. (YAN, 2008, p.59)

A fim de poder refletir sobre o material didático produzido e sobre o cumprimento dos objetivos propostos, é significativo não só analisar a proposta (conforme foi feito na seção anterior), mas também testar o material e refletir sobre a sua testagem.

No começo deste capítulo as duas tarefas escolhidas da seqüência de ensino foram analisadas pontualmente quanto aos seus propósitos e objetivos. Agora, cabe refletir sobre a testagem do material em sala de aula e possíveis adaptações que poderiam aperfeiçoar o trabalho. Neste momento, analisaremos o que funcionou e o que não funcionou ou poderia ter funcionado melhor nas tarefas.

No caso dessa análise de testagem, cabe ressaltar que ela fica prejudicada devido ao contexto em que as tarefas foram aplicadas. As tarefas foram testadas (como já dito anteriormente) em uma sala de aula com um único aluno, na escola de português para estrangeiros Bem Brasil. No momento da testagem o aluno estava fazendo algumas viagens periódicas, em virtude disso, cancelava algumas aulas ou chegava atrasado. O planejado era que as tarefas fossem testadas em cinco aulas (uma vez por semana) com três horas de duração, o que fecharia mais ou menos um mês de aulas. No final, levamos quase dois meses e acabamos por não conseguir concluir a última tarefa, devido ao fato de que eu precisava apresentar o relatório de estágio da disciplina para a qual eu havia planejado a seqüência de ensino. Acredito que o trabalho teria sido mais bem aproveitado e a análise não seria dificultada se o contexto fosse de aulas sequenciais em que o seguimento pudesse ser feito de forma contínua, conforme o planejado inicialmente.

Com a testagem do material, percebi que algumas questões das tarefas poderiam ter sido mais bem exploradas, como é o caso de alguns recursos linguísticos:

- 1) Na tarefa *Eu, Robô*, apresento uma questão (questão número 5 do estudo do texto II, página 37) sobre o uso de conjunções no texto. Partindo do pressuposto de que o aluno já havia estudado este conteúdo em outra oportunidade, no curso de Gramática Avançada, não aprofundei muito o estudo sobre elas. Senti falta desse estudo mais detalhado na hora da testagem e deixo registrada a necessidade de desenvolver o estudo das conjunções em futuras aplicações dessa tarefa.
- 2) Ao longo da testagem das quatro tarefas, notei que era um pouco dificultoso para o aluno encontrar a opinião do autor no texto quando ele não dizia expressamente “minha opinião é...” ou algo parecido. Tentei levantar questões sobre recursos que podemos utilizar para expressar opinião, como o uso de citações, expressões e adjetivos que explicitavam a opinião do autor no texto. No entanto, acredito que tal discussão pudesse ter sido prolongada com o uso de mais exercícios relacionados a esse ponto dentro das tarefas propostas ou com a criação e aplicação de mais uma ou duas tarefas que trabalhassem também sobre essa questão do posicionamento do autor.
- 3) Acredito que os mecanismos de coesão e coerência, como mecanismos de retomada, uso de conectores, uso de advérbios, uso de elipse, uso de pronomes e uso de sinônimos também poderiam ter sido mais bem examinados. Para isso, acredito que seria preciso criar mais tarefas que explorassem esses recursos linguísticos com mais exemplos e mais propostas de prática.

A realização das atividades foi, em geral, tranquila, as tarefas propostas foram desenvolvidas sem problemas e possibilitaram o cumprimento dos objetivos iniciais. Considero que os objetivos iniciais de cada tarefa foram efetivamente cumpridos, pois, foi possível trabalhar de forma satisfatória cada etapa das tarefas. Os temas foram bastante discutidos e as habilidades envolvidas em cada tarefa foram contempladas e praticadas com cuidado. Ao longo da sequência de ensino, foram contemplados diferentes gêneros discursivos com a devida reflexão sobre suas características e tentativa de prática. As funções comunicativas objetivadas para cada tarefa foram detalhadamente discutidas e analisadas através dos textos, das questões de leitura e estudo do texto e das propostas de prática.

O aluno com o qual trabalhei estava em nível Intermediário Superior, fato que possibilitou que ele não encontrasse grandes problemas de compreensão dos textos, de desenvolvimento das atividades ou de expressar-se e opinar sobre os temas propostos. Os

temas escolhidos pareceram bastante interessantes e relevantes para o estudante. Acredito que tenha sido uma oportunidade de prática das habilidades de fluência oral, de leitura e de produção textual. Além disso, com a sequência de ensino proposta, o aluno pode vivenciar diferentes situações de uso da língua nas quais ele precisava se posicionar e defender seus argumentos de forma consistente. Foi possível observar, ao final, que a aplicação das tarefas foi de grande importância para o aluno, uma vez que ele precisou movimentar seus conhecimentos prévios para a realização das tarefas propostas, pode praticar a leitura e a escrita de forma integrada (importante para um estudante que estava se preparando para o exame Celpe-Bras) e pode interagir usando a língua em contextos específicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar os pressupostos teóricos a que está submetido o processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de português como Língua Adicional, a partir de uma perspectiva social de uso da linguagem (Bakhtin, 2006 e Clark, 2000). A fim de exemplificar o processo de produção de materiais didáticos foram analisadas duas tarefas que foram propostas e testadas em sala de aula, com o objetivo de que o aluno desenvolvesse, levando em conta a tentativa de criar um contexto real de uso da língua, as habilidades de leitura e produção textual.

Para analisar e debater o processo de elaboração de materiais didáticos, foi preciso apresentar, inicialmente, os conceitos de uso da linguagem e de Língua Adicional. Logo depois, apresentei a abordagem que dá subsídio à produção do material didático: o ensino por tarefas. A referida abordagem convida o aluno a participar e interagir em sala de aula. Nesse sentido, o ensino por tarefas privilegia o uso da língua, na medida em que cada tarefa apresenta propósitos definidos que possibilitam a participação efetiva do aluno na simulação de situações reais de uso da linguagem em contextos específicos. Também foi necessário apresentar concepções teóricas sobre leitura e escrita e sobre como essas duas práticas podem e devem ser vistas e colocadas de forma integrada.

Além disso, com a pretensão de contextualizar o ambiente para o qual as tarefas foram pensadas e no qual elas foram aplicadas, apresentei a metodologia de trabalho, explicitarei as razões para a criação do material, apresentei o contexto de ensino e mostrei também os critérios para a produção das tarefas e para a seleção dos textos presentes nelas. As duas tarefas apresentadas e analisadas neste trabalho fazem parte de uma sequência de ensino com quatro tarefas, elaborada para aplicação no curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III da escola de português para estrangeiros Bem Brasil.

Quanto às implicações para o ensino de PLA, acredito que este trabalho seja uma significativa contribuição, já que o ensino de português como Língua Adicional é uma área relativamente nova e os materiais disponíveis são poucos. No caso dos materiais didáticos de leitura e produção textual em nível Intermediário Superior, a realidade não é diferente, os materiais disponíveis no mercado são bastante escassos. Nesse sentido, este trabalho é uma oportunidade não somente de apresentar uma proposta didática que pode ser utilizada em sala de aula, em diferentes contextos de ensino, mas também um material que pode ser desenvolvido em mais unidades didáticas (possibilitando a abordagem de um maior número

de temas, de gêneros discursivos e de aspectos linguísticos e culturais da língua portuguesa) ou pode ainda servir de exemplo para que outras tarefas sejam elaboradas.

É importante destacar que este trabalho serve como estímulo para que outros professores continuem o trabalho de pesquisa, de elaboração e de análise de materiais para utilização em sala de aula. Considero, então, que seja relevante propor trabalhos como este, visto que fornecem subsídios e incentivos para que os professores da área continuem o trabalho e a reflexão sobre o ensino de português como Língua Adicional, e, mais especificamente, sobre o ensino por tarefas.

Também é necessário realizar mais testagens. As tarefas produzidas e apresentadas precisam ser testadas mais vezes, levadas a outros contextos de ensino (aulas com mais alunos), em salas de aula com alunos oriundos de diferentes nacionalidades, por exemplo. Com a ampliação da testagem do material, seria possível perceber diferentes reações e pontos de vista por parte dos estudantes e atestar a eficácia e o cumprimento dos objetivos dessas tarefas integradas de Leitura e Produção Textual.

Com este trabalho, busquei contribuir para o debate sobre o ensino de línguas adicionais que tem a intenção de proporcionar aos alunos oportunidades de uso real da língua, tornando-os, assim, indivíduos mais atuantes como membros da sociedade em que estão inseridos. Espero que este estudo possa colaborar para o esclarecimento tanto de aspectos referentes à elaboração de materiais didáticos quanto ao ensino de PLA. Nesse sentido, a proposta é uma tentativa de fornecer aos professores de PLA subsídios não somente teóricos, mas também práticos para a elaboração de tarefas comunicativas.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2009.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Partábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2006. Trad.de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.
- BARROS, D.L.P. de; FIORIN, J.L. (Org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 2003.
- BRASIL. **Manual do Candidato ao exame Clepe-Bras**. Brasília. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>
- BULLA, Gabriela da Silva; GARGIULO, Hebe; SCHLATTER, Margarete. (2009) Organización general de materiales didácticos para la enseñanza *online* de lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: **Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas**. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. In.: **Cadernos de Tradução**. Porto Alegre, n. 9, jan./mar., 2000.
- ESCOLA BEM BRASIL. **Apostila do curso de Conversação/Leitura e Produção Textual III**. Material instrucional não publicado.
- GOMES, Maíra da Silva. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado. PPG-Letras-UFRGS, 2009.
- GOODMAM, Kenneth; GOODMAN, Yetta. **Reading and writing relationships: pragmatic functions**. *Language Arts*, Urbana, National Council of Teachers of English, v.60, n. 5, p. 590-599, may. 1983.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9<sup>a</sup> edição. Campinas. SP: Pontes, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2001.
- LITTLE, D. & SINGLETON, D.. **Authentic materials and the role of fixed support in language teaching: Towards a manual for language learners**. *CLCS Occasional Paper 20*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, 1988.
- NUNAN, David. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Estado da Educação. – Porto Alegre: SE/DP, 2009. v.1

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; GOMES, Máira da Silva; SCHLATTER, Margarete. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção Bakhtiniana de Gêneros do Discurso. In: **Português como língua (inter) nacional: As suas faces e interfaces**. Campinas: Pontes, no prelo.

SILVA, Ezequiel Teodoro da, **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

YAN, Qiaorong. **De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras-UFRGS, 2008.