

KÉTINA ALLEN DA SILVA TIMBONI

Curso de Português como Língua Adicional em ambiente digital: de um design com
mediação para uma versão autoformativa

PORTO ALEGRE

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

Curso de Português como Língua Adicional em ambiente digital: de um design com
mediação para uma versão autoformativa

KÉTINA ALLEN DA SILVA TIMBONI

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2018

CIP - Catalogação na Publicação

Timboni, Kétina Állen da Silva
Curso de Português como Língua Adicional em
ambiente digital: de um design com mediação para uma
versão autoformativa / Kétina Állen da Silva
Timboni. -- 2018.
181 f.
Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. Cursos Autoformativos. 2. Design Instrucional.
3. Português como Língua Adicional . I. Schlatter,
Margarete, orient. II. Título.

Aos meus pais, Eraldo e Susana.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de deixar aqui os meus agradecimentos às pessoas e às instituições que fizeram parte da minha trajetória na realização deste trabalho:

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela sua qualidade e excelência como universidade pública e também por estar aberta à política de cotas, pois, sem essa oportunidade, não teria me engajado a realizar o concurso vestibular em 2008.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras, pela organização e também pela oferta de disciplinas, onde eu pude me formar como pesquisadora da Linguística Aplicada ao longo desses dois anos de estudo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa concedida durante o período da pesquisa.

À professora e orientadora Margarete Schlatter, pela oportunidade de trabalhar no Programa de Português para Estrangeiros, o que fez mudar o rumo da minha história ao entrar na área da Linguística Aplicada. Agradeço também a compreensão carinhosa nos últimos meses de pesquisa e por impulsionar a seguir para a finalização deste trabalho.

Às minhas professoras do mestrado Gabriela da Silva Bulla, Juliana Schoffen, Karen Pupp Spinassé, Luciene Simões, Magali Endruweit e Margarete Schlatter. Todas as disciplinas que cursei reforçaram a ideia de que eu estava na área de estudo certa. Todas as discussões realizadas foram fundamentais para a minha formação como professora, pesquisadora e avaliadora.

À Gabriela Bulla, coordenadora do PPE, que depositou grande confiança em mim para assumir diversos papéis no programa. Não fui apenas professora, mas também aprendiz de formadora de professores podendo refletir de forma mais ampla o papel do professor. Também agradeço a parceria no meu estágio à docência em Programas de Português como Língua Adicional e os momentos de amizade e carinho fora das salas de aula.

A Juliana Schoffen, pela oportunidade de trabalhar como avaliadora da parte oral do exame Celpe-Bras. Essa experiência com avaliação de proficiência durante os meus estudos no mestrado foi relevante para aliar a teoria com a prática. Agradeço também a confiança depositada em mim na organização do exame em 2016 e 2017.

Aos meus colegas bolsistas e professores do PPE – que não foram poucos - com quem dividi sala de aula, conversei nos corredores, no bar e na sala dos professores. A troca de saberes e o compartilhamento de dificuldades contribuíram muito para a minha formação como professora e também me trouxe lindas amizades.

A Andrea Rubert, Marjorie Moraes, Letícia Bortolini e Walkiria Sidi, integrantes da equipe de produção do CAPI, com quem compartilhei a experiência de elaborar um curso

on-line e com as quais também pude aprender mais sobre a elaboração de materiais didáticos.

A Aline Marques, Ana Paula Seixas Vial, Fabíola Stein, Larissa Goulart, Luiene Veloso, Mariana Correia e Yá dini Winter, minhas colegas ingressantes da Linguística Aplicada em 2015/2, e fãs da Shohamy, agradeço os momentos de discussão e de descontração.

Aos meus alunos, estrangeiros e brasileiros, que me formaram, e ainda me formam, como professora. Aliar as leituras e discussões da pós-graduação com o chão da sala de aula foi um desafio importante para ser a professora que sou hoje.

Aos amigos Abel Prates e Juliana Battisti, que tiveram um papel tão importante para ingressar, permanecer e finalizar o mestrado com muita coragem. Queridos, obrigada por se fazerem presentes nos momentos difíceis.

À Melissa Osterlund, colega de mestrado da “porta ao lado”, da área da Fonologia, com quem pude não só tirar minhas dúvidas fonéticas e fonológicas do espanhol e português, mas também ter uma parceira no (pouco) tempo livre para conversar.

À Renata Citadin, pela presença atenta e carinhosa em tempos tão difíceis. Todas as nossas conversas nos últimos meses foram importantes para que eu seguisse em frente. Também agradeço ao amigo desde os tempos de FAPA, Luís Fernando Locke, pela amizade presente ao longo dos anos e pelas risadas garantidas a cada encontro.

A Carla Martins, minha professora do Ensino Médio, que me deu a noção do que era a UFRGS, explicou o que era Mestrado e Doutorado e que sempre me incentivou a trilhar pelo caminho da pesquisa. É emocionante me lembrar das vezes que tive aulas particulares gratuitas de redação em sua casa e, anos mais tarde, poder dividir a mesma função de corretora da redação do vestibular da UFRGS.

Ao Alexandre Teles, pelo trabalho sensível e cuidadoso, ao me ajudar a navegar por esses mares profundos que é alma da gente. O caminho do autoconhecimento, encontrado com a dor da perda, é um mar turbulento, tempestuoso, mas que precisamos ultrapassar.

Ao meu irmão, Rafael Timboni, e sua família, Vanessa e Valentina, por me darem momentos de alegria e força nos momentos de dificuldades e de vitórias que tivemos juntos.

Aos meus pais, Susana e Eraldo, que sempre me deram força e coragem para seguir o que eu quisesse fazer, com a única condição de ser feliz com o meu trabalho. Pai, a saudade é grande demais e queria muito que estivesse presente nesta conquista, vendo este trabalho dedicado a ti. Mas, sei que por ti, como me disseste, eu já estava com tudo encaminhado e que as realizações seriam apenas uma questão de tempo. Que assim seja, pai.

Ao Eider, pelo companheirismo e amor dos últimos dez anos. Por ter acompanhado o meu sonho desde o início, desde quando eu não sabia ser possível. Juntos, crescemos muito e soubemos encarar as mudanças rápidas da vida, contando sempre com o respeito e a admiração que sentimos um pelo outro, com muito carinho, conforto e coragem. Os nomes das seções desta dissertação são em tua homenagem, ao grande jogador da minha vida.

*É preciso amor
Pra poder pulsar
É preciso paz pra poder sorrir
É preciso a chuva para florir*

*Penso que cumprir a vida
Seja simplesmente
Compreender a marcha
E ir tocando em frente*

Tocando em frente, Almir Sater e Renato Teixeira

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever as adaptações do design de um curso em ambiente digital de português como língua adicional com mediação para uma versão autoformativa, bem como caracterizar como a mediação está presente em ambos os cursos. Com o avanço das tecnologias, o ensino de línguas acompanhou a mudança de suportes e também da conexão da Web, tornando possível a aprendizagem em computadores, tablets e smartphones através de plataformas de cursos, também conhecidos como Massive Open Online Courses (MOOC's). Contudo, esse formato de curso pode ser apenas uma transposição de uma aula tradicional para uma plataforma digital. Os cursos que são focos de análise neste trabalho se afastam dos moldes tradicionais, propondo tarefas pedagógicas que visam uma aprendizagem de língua no uso e para o uso com o propósito de preparar o intercambista para o ingresso na universidade de destino. Análiso a adaptação de tarefas do Curso Espanhol-Português para Intercâmbio – Português (CEPI), um curso com mediação de professores, para tarefas sem mediação no Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI), em relação a: seleção dos textos, dinâmica das atividades, estratégias de mediação e feedback fornecido ao aluno, para atingir os seguintes objetivos: a) descrever as alterações de design necessárias para transformar um curso de língua com mediação em um curso sem mediação de professor; b) caracterizar como, em um curso autoformativo, pode ser proposta uma mediação entre o conteúdo e o cursista. Ambos os cursos têm como objetivo o ensino de português como língua adicional para fins específicos e estão construídos a partir de pressupostos teóricos de uso da linguagem (CLARK, 2000), gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006; 2015), o uso da língua para práticas sociais significativas (SCHLATTER, 2009; SCHLATTER, GARCEZ, 2009; 2012) com a utilização de textos autênticos (HADLEY, 1993; BRESSAN, 2002; SCRIVENER, 2005; ANDRIGHETTI, 2009). A partir da análise de tarefas de compreensão oral, produção oral, leitura e produção escrita, e de atividades para a prática de recursos linguístico-discursivos e revisão, verificou-se que tanto os propósitos do CEPI como os pressupostos teóricos que dizem respeito ao uso da linguagem e à utilização de gêneros do discurso foram mantidos no CAPI na seleção de textos autênticos e de textos adaptados. Por outro lado, o fato de não ter um professor no CAPI exigiu antever possíveis dificuldades e trajetórias e produzir feedback e recursos digitais para orientar, dar instruções e explicações ao aluno. Em um curso autoformativo que expõe o aluno às tarefas de uso da língua em primeiro lugar, como acontece em métodos indutivos de aprendizagem, e depois oferece explicações e exemplos, para construir uma mediação entre participantes e o conteúdo, é necessário que os textos autênticos sejam relevantes para as participações sociais projetadas, os enunciados das tarefas explicitem claramente o que deve ser feito, as dinâmicas sejam variadas, a navegação seja amigável, com ícones, botões, disposição clara dos materiais, pop-ups com traduções e breves explicações. Além disso, os feedbacks possuem um papel importante na mediação, oferecendo explicações, sínteses ou informações culturais em resposta ao desempenho do cursista na tarefa. Dessa forma, a antecipação é um conceito-chave para a produção de cursos autoformativos. O trabalho visa contribuir para a área de design de material didático para cursos de língua on-line e, mais especificamente, para o design de cursos autoformativos de português como língua adicional para fins de intercâmbio e para o ensino de língua significativo e contextualizado.

Palavras-chave: Cursos Autoformativos; Design Instrucional; Português como Língua Adicional

ABSTRACT

This study aims to describe the design adaptations of a Portuguese as an additional language online course with mediation for a self-learning version, as well as characterize how mediation is present in both courses. With the advancements in technologies, language teaching has improved both in medias and in Web connections, making it possible to learn on computers, tablets and smartphones through course platforms known as Massive Open Online Courses (MOOC's). However, online course formats might just be a transposition from a traditional lesson to a digital platform. The courses that are focus of analysis in this thesis move away from traditional models, proposing pedagogical tasks that aim at language learning in use and for use aiming at preparing the exchange student to enter the host university. I analyze the adaptation of tasks of the Portuguese version of the Spanish-Portuguese Academic Exchange Course (CEPI), a course with teacher mediation, to the Self-Study Course of Portuguese for Academic Exchange (CAPI) in relation to: text selection, activity dynamics, mediation strategies, and feedback provided to the student, with the objective to: a) describe the design alterations necessary to adapt a teacher-mediated language course to a self-study course; and b) show how student-content mediation can be designed in a self-study course. Both courses aim to teach Portuguese as an additional language for specific purposes and are built on the theoretical assumptions of language use (CLARK, 2000), discourse genres (BAKHTIN, 2006, 2015), language use for meaningful social practices (SCHLATTER, 2009; SCHLATTER, GARCEZ, 2009, 2012) with the use of authentic texts (HADLEY, 1993; BRESSAN, 2002; SCRIVENER, 2005; ANDRIGHETTI, 2009). Based on the analysis of listening, speaking, reading and writing tasks, linguistic-discursive and revision activities, it was verified that both the purposes and the theoretical assumptions regarding the use of language and the use of discourse genres of the CEPI were maintained in the CAPI for the selection of authentic texts and adapted texts. On the other hand, not having a teacher in the CAPI required the anticipation of possible difficulties and trajectories and the production of digital feedback and resources to provide guidance, instructions and explanations to the student. In a self-study course that first exposes the student to tasks of using the language, as in inductive learning methods, and then provides explanations and examples, in order to construct student-content mediation, authentic texts must be relevant to projected social participation, tasks should state clearly what students must do, task dynamics should be varied, the navigation should be friendly, with icons, buttons, clear layout of materials, pop-ups with translations and brief explanations. In addition, feedback plays an important role in mediation, offering explanations, syntheses, or cultural information in response to the student's performance in the task. Anticipation is, thus, a key concept in self-study course design. This study aims to contribute to the area of didactic material design for online language courses, and more specifically to self-study Portuguese as an additional language courses for academic exchange purposes and to meaning contextualized language teaching.

Keywords: Self-study courses; Instructional Design; Portuguese as an Additional Language

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo describir las adaptaciones del diseño de un curso en ambiente digital de portugués como lengua adicional con mediación para una versión autoformativa, así como caracterizar cómo la mediación está presente en los cursos analizados. Con el avance de las tecnologías, la enseñanza de lenguas ha acompañado los cambios de soportes e, incluso, de conexión de Web, con el fin de hacer posible el aprendizaje en computadoras, tablets y smartphones a través de plataformas de cursos, conocidos también como Massive Open Online Courses (MOOC's). Sin embargo, ese formato de curso puede ser apenas una transposición de una clase tradicional a una plataforma digital. Los cursos que son el enfoque de análisis en este trabajo se alejan de los moldes tradicionales, proponiendo tareas pedagógicas que objetivan el aprendizaje de lengua en el uso y para el uso con propósitos de preparar al intercambista para el ingreso en la universidad de destino. Analizo la adaptación de las tareas del Curso Espanhol-Português para Intercambio (CEPI), un curso con mediación de profesores, para tareas sin mediación en el Curso Autoformativo de Português para intercambio (CAPI), relacionados a: selección de textos, dinámica de las actividades, estrategias de mediación y feedback ofrecido al alumno, para cumplir los siguientes objetivos: a) describir las alteraciones de diseño necesarias para transformar un curso de lengua con mediación en un curso sin mediación de profesor; b) caracterizar como, en un curso autoformativo, es posible ser propuesta una mediación entre el contenido y el cursista. Ambos cursos están dirigidos a la enseñanza del portugués como lengua adicional para fines específicos y se construyen a partir de presupuestos teóricos del uso del lenguaje (CLARK, 2000), géneros del discurso (BAKHTIN, 2006; 2015), el uso de la lengua para prácticas sociales significativas (SCHLATTER, 2009; SCHLATTER, GARCEZ, 2009; 2012) con la utilización de textos auténticos (HADLEY, 1993; BRESSAN, 2002; SCRIVENER, 2005; ANDRIGHETTI, 2009). A partir del análisis de tareas de comprensión oral, producción oral, lectura y producción escrita, y de actividades para la práctica de recursos lingüístico-discursivos y revisión, se verificó que los propósitos de CEPI como los presupuestos teóricos que se refieren al uso del lenguaje y la utilización de géneros del discurso fueron mantenidos en el CAPI en la selección de textos auténticos y de textos adaptados. Por otro lado, el hecho de no haber un profesor en CAPI exigió antever posibles dificultades y trayectorias y producir feedback y recursos digitales para orientar, dar instrucciones y explicaciones al alumno. En un curso autoformativo que expone el alumno a las tareas de uso de la lengua en primer lugar, como ocurre en métodos inductivos de aprendizaje, y luego ofrece explicaciones y ejemplos, para construir una mediación entre participantes y el contenido, es necesario que los textos auténticos sean relevantes para las participaciones sociales proyectadas, los enunciados de las tareas expresen claramente lo que deben hacer, que las dinámicas sean variadas, la navegación sea amigable, con íconos, botones, disposición clara de los materiales, pop-ups con traducciones y breves explicaciones. Además, los feedbacks desempeñan un rol muy importante en la mediación, a fin de ofrecer explicaciones, síntesis o informaciones culturales en respuesta al desempeño del cursista en la tarea. De este modo, la anticipación es un concepto clave para la producción de cursos autoformativos. El trabajo objetiva contribuir para el área de diseño de material didáctico para cursos de lengua on-line y, más específicamente, para el diseño de cursos autoformativos de portugués como lengua adicional para fines de intercambio y para la enseñanza de lengua significativa y contextualizada.

Palabras-clave: Cursos Autoformativos; Diseño Instruccional; Portugués como Lengua Adicional

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reprodução de figura de CENSO (2015): Matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância, por nível acadêmico em números absolutos	31
Figura 2: Reprodução do esquema da Sequência Didática.....	53
Figura 3: Escrevendo meu e-mail – CEPI-Português	56
Figura 4: Atividade de leitura “Ficha de inscrição” - CAPI.....	57
Figura 5: Reprodução de figura de Bulla (2014): o construto teórico do CEPI	93
Figura 6: Reprodução de figura de Bulla (2014): orientação curricular do CEPI	95
Figura 7: Progressão das aulas do CAPI.....	97
Figura 8: Interface inicial do CEPI no Moodle	99
Figura 9: Interface do CAPI – página inicial.....	102 e 120
Figura 10: Interface do CAPI – página inicial do Módulo 1	103
Figura 11: Reprodução de figura de Bulla (2014): tarefas do CEPI.....	111
Figura 12: Reprodução de figura de Bulla (2014): materiais didáticos do CEPI	112
Figura 13: Ícones/Botões do CAPI.....	113
Figura 14: Organização da aula do CAPI.....	114
Figura 15: Tarefas da Unidade 1 do CEPI.....	116
Figura 16: Reprodução de quadro de Schlatter et al, em preparação: Quadro de Conteúdos da Aula 1 do CAPI	119
Figura 17: Interface do CAPI – página inicial da Aula 1 do Módulo 1	121
Figura 18: Tarefa “Meu lugar na UFRGS – 1”.....	122
Figura 19: Tarefa “Meu lugar na UFRGS – 2”.....	123
Figura 20: Tarefa de Apresentação Pessoal no Grupo do Facebook do CEPI	125
Figura 21: Tarefa “As 5 Mais do CEPI” no Moodle	127
Figura 22: Atividade de Leitura do CAPI.....	129
Figura 23: Atividade de Leitura do CAPI com Feedback	130
Figura 24: Tarefa de Preparação para Interação via-Hangout do CEPI	132
Figura 25: Tarefa de Preparação para Interação Com os Colegas via-Hangout do CEPI	133
Figura 26: Atividade de Compreensão Oral da Aula 1 do CAPI	135
Figura 27: Atividade de Compreensão Oral da Aula 1 do CAPI com feedback	136
Figura 28: Segunda parte da tarefa de Compreensão Oral da Aula 1 do CAPI.....	138

Figura 29: Segunda parte da tarefa de Compreensão Oral da Aula 1 do CAPI com feedback.....	139
Figura 30: Atividade de Pronúncia da Aula 1 do CAPI	141
Figura 31: Terceira parte da tarefa de Pronúncia do Alfabeto da Aula 1 do CAPI.....	142
Figura 32: Atividade de Pronúncia do Alfabeto da Aula 1 do CAPI	142
Figura 33: Material de Áudio Gravado para a Atividade	143
Figura 34: Reprodução de quadro de Schlatter et al, em preparação: Feedback de Atividade de Pronúncia	143
Figura 35: Explicação Gramatical do Presente do Indicativo no CEPI.....	145
Figura 36: Exemplos de Uso do Presente do Indicativo em um Texto Autêntico no CEPI..	146
Figura 37: Exemplo de Exercício de Verbos no CEPI	147
Figura 38: Exemplo de Exercício de Pronúncia no CEPI 1/6.....	148
Figura 39: Exemplo de Exercício de Estudo do Texto no CEPI	149
Figura 40: Exemplo 2 de Exercício de Estudo do Texto no CEPI	150
Figura 41: Atividade de Conjugação do Verbo “Ser” do CAPI	152
Figura 42: Feedback dos Pop-ups sobre os Pronomes Possessivos.....	152
Figura 43: Atividade de Conjugação do Verbo “Estar” do CAPI	153
Figura 44: Feedback das Conjugações dos Verbos “Ser” e “Estar”	153
Figura 45: Atividade dos Artigos Definidos do CAPI.....	154
Figura 46: Reprodução de quadro de Schlatter et al, em preparação: Feedback da Atividade dos Artigos Definidos do CAPI.....	155
Figura 47: Jogo da Memória para a prática de Contrações “DE + Artigo” do CAPI – exemplos de cartões.....	156
Figura 48: Reprodução de quadro de Schlatter et al, em preparação: Feedback da Atividade de Contrações “DE + Artigo” do CAPI no formato de Jogo da Memória.....	156
Figura 49: Atividade de Lacunas “DE, DA ou DO”	157
Figura 50: Atividade de Lacunas “EM, NA ou NO”	158
Figura 51: Tipos de dinâmicas e feedbacks	159
Figura 52: Tarefa “Meu Grupo CEPI”.....	160
Figura 53: Atividade de Revisão do CAPI	161
Figura 54: Exemplo de Tarefa de Revisão do CAPI	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: MOOC's de Línguas nas Plataformas Couseira, Udacity, EdX e MiriadaX.....	46
Quadro 2: Sugestões de Tarefas de Leitura segundo Hadley	61
Quadro 3: Cursos on-line de PLA sem mediação.....	79
Quadro 4: Descrição geral do CAPI.....	85
Quadro 5: Características gerais do CEPI e do CAPI.....	89
Quadro 6: Programa de Ensino do CAPI.....	96
Quadro 7: Objetivos dos Módulos do CEPI -português/UFRGS – Edição 2016-2.....	100
Quadro 8: Tarefas utilizadas no CEPI-português/UFRGS – Edição 2016-2.....	101
Quadro 9: Objetivos dos módulos no CAPI.....	104
Quadro 10: Organização do Módulo “Vou fazer intercâmbio” do CAPI.....	105
Quadro 11: Materiais consultados	109
Quadro 12: Análise das Tarefas do CAPI	110
Quadro 13: Percurso das Tarefas/Atividades do CEPI e do CAPI.....	115
Quadro 14: Adaptações do CEPI para o CAPI.....	164

SUMÁRIO

O APERTO DE MÃO E O PRIMEIRO LANCE	14
1. O GRANDE TABULEIRO DESTES JOGOS	24
1.1 EaD e as tecnologias da informação	24
1.2 EaD no Brasil	28
1.3 Definição de EaD e suas implicações	32
1.4 Educação a distância e educação aberta a distância	35
1.5 Cursos online e os Massive Open Online Courses (MOOC's).....	40
2. ELABORANDO ESTRATÉGIAS.....	51
2.1 Gêneros do Discurso como Unidade de Ensino.....	51
2.2 Seleção de Textos e Uso de Textos Autênticos.....	58
2.3 O Ensino por Tarefas	63
2.4 O design de um curso online	66
2.5 Feedback.....	71
2.6 Conceitos de andragogia e heutagogia	73
3. PREPARANDO AS TÁTICAS.....	77
3.1 O CAPI no contexto de cursos de PLA sem mediação	77
3.2 O CEPI e o CAPI	87
3.3 A elaboração dos materiais didáticos no CEPI e no CAPI	94
3.4 A organização de unidades didáticas, objetivos e tarefas no CEPI e no CAPI.....	98
3.5 Procedimentos para a análise da adaptação dos materiais didáticos.....	108
4. CERCANDO O REI DO ADVERSÁRIO	111
4.1 Interface da Unidade 1 no CEPI e no CAPI.....	115
4.2 Tarefas de Leitura	124
4.3 Tarefas de Compreensão Oral.....	131
4.4 Tarefas de Recursos Linguístico-discursivos	144
4.5 Atividades de Revisão	159
4.6 Adaptações do CEPI para o CAPI	163
5. OS ÚLTIMOS LANCES DO JOGO	169
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	173

O APERTO DE MÃO E O PRIMEIRO LANCE

Quantos movimentos de peças podem ser previstos no jogo de xadrez? O atual campeão mundial Norueguês Magnus Carlsen diz que consegue prever até vinte jogadas à frente dependendo da necessidade, e tal previsibilidade contribui para que bons jogadores sejam campeões. Foi a partir de uma pergunta semelhante, feita no bar Antônio do Campus do Vale, em uma conversa informal com uma colega de mestrado e a professora Margarete Schlatter, que introduzimos o assunto sobre elaboração de materiais didáticos on-line de cursos autoformativos. Quantas “jogadas à frente” o professor que elabora materiais precisa estar para preparar o seu aluno? Posta a questão e considerando uma história de participação em elaboração de materiais didáticos, ensino a distância e em grupos de estudo sobre esses temas, surgiu o convite para que eu fizesse parte do grupo de elaboração do Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (doravante CAPI) e, em consequência, deu-se o início deste trabalho.

Antes de as atividades relacionadas ao CAPI começarem, surgiu a oportunidade de eu trabalhar no Curso Espanhol-Português para Intercâmbio (doravante CEPI)¹, onde tive minha primeira experiência on-line como professora de português para estrangeiros. Fui professora nas edições nos dois semestres de 2016² e tutora no primeiro semestre de 2017, com a incumbência de acompanhar duas novas professoras em sua primeira experiência docente³. Com essas experiências, pude aprender a ser professora de língua adicional on-line, organizar um curso na plataforma Moodle, utilizar outras ferramentas digitais necessárias para a atividade docente (Hangout, Drive, Facebook) e contribuir para a formação de novas professoras no CEPI. A elaboração dos materiais didáticos e a oferta desse curso, pelo Programa de Português para Estrangeiros (doravante PPE)⁴, impulsionaram a pesquisa sobre

¹ Tratarei da descrição do CEPI e do CAPI em detalhe mais adiante.

² O relato da segunda experiência está disponível na Revista Bem Legal. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/Vol.1%20n01%20-%202017/uma-experiencia-de-ensino-e-aprendizagem-no-curso-de-portugues-espanhol-para-intercambio-cepi> Acesso em 30 ago. 2017.

³ Há um artigo publicado sobre a experiência mencionada: BULLA, G.; TIMBONI, K. Quando a Educação a Distância prepara o professor para a atuação presencial: O caso da formação inicial de duas graduandas através do Curso on-line de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI). In: VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2017, Florianópolis. Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2017.

⁴ O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) é um programa de extensão criado em 1994 pela professora Margarete Schlatter, com o objetivo de: oferecer cursos de português para falantes de outras línguas, formar professores e desenvolver pesquisa na área de português como língua adicional (PLA), aplicar o exame Celpe-Bras, produzir materiais didáticos para ensino presencial e a distância, promover intercâmbios com instituições que trabalham com PLA e seminários e oficinas para troca de experiências. Após mais de 20 anos de atuação, o

ensino on-line no PPE e, como vamos ver mais adiante, foram ponto de partida para o desenvolvimento do CAPI.

Por conta dessas experiências, precisei pesquisar sobre a oferta de cursos de língua adicional com e sem mediação de professor, bem como buscar estudos sobre o tema. No contato com cursos sem mediação⁵, de um modo geral, constatei que muitos cursos on-line de línguas possuíam o mesmo formato: vídeos ou textos com explicações seguidos de questionário, ensino de língua de um modo genérico e ausência de textos autênticos. Dessa maneira, percebi que boa parte da criação do CAPI viria do CEPI (uma versão de curso com mediação de professor), considerando que os cursos autoformativos estavam distantes da proposta de ensino para um fim específico, com o foco no uso da língua e em gêneros do discurso e, em sua grande maioria, não usavam textos autênticos. A partir dessas constatações, decidi empreender este estudo, com o objetivo de sistematizar adaptações necessárias para transformar um curso com mediação de professor (CEPI) para um curso com os mesmos objetivos (ensinar português para intercâmbio) aberto sem a mediação (CAPI). Para isso, foi preciso revisar o que a literatura acadêmica já abordou sobre a modalidade de cursos on-line sem mediação e também o que já foi pesquisado sobre o CEPI.

Muitos trabalhos abordam cursos abertos autoformativos, os *Massive Open Online Courses* (doravante MOOC's), que entendo como cursos autoformativos livres para serem realizados a qualquer momento, em qualquer aparelho conectado à internet, podendo ser certificado ou não, ser pago ou não e podendo haver a mediação de um instrutor para eventuais tarefas por pares, mas que são em geral sem mediação. Vários autores discutem o formato e a própria definição do que seja um MOOC (CORMIER, 2010; LOWENTHAL; HODGES, 2011; BATES, 2012; DOWNES; SIEMENS, 2012; LANE, 2012; CONOLE, 2013; GUARDIÁ et al, 2013; MARTÍ, 2013; CISEL, 2015; BACHELET, 2016), tratando,

PPE tem sido um programa de amplo impacto nacional e internacional na área de ensino, pesquisa e formação de professores, o que pode ser constatado nos trabalhos acadêmicos defendidos na UFRGS tratando especificamente de PLA que somam, entre 1997 e 2017, um repertório de 9 teses de doutorado, 25 dissertações de mestrado e 44 trabalhos de conclusão de curso (levantamento feito pela coordenação do PPE em relatório não publicado). Hoje o programa está sob a coordenação da professora Gabriela da Silva Bulla e oferta mais de vinte cursos para a comunidade acadêmica e público externo. Para mais informações: www.ufrgs.br/ppe.

⁵ Busquei conhecer diferentes cursos de línguas adicionais, entre os quais os seguintes cursos de PLA: Curso de Português para Estrangeiros oferecido pela Universidade Regional de Blumenau (FURB); Pluralidades em Português, pela Unicamp; Português como Língua Adicional partes 1 e 2 hospedado na plataforma Moodle do IFRS; e o site Duolingo na versão língua portuguesa. O objetivo deste trabalho não é analisar esses cursos, mas conhecê-los foi importante para refletir como a língua portuguesa é oferecida, com quais propósitos e métodos utilizados para o ensino de conteúdo. No capítulo 3. *Preparando as Táticas* descrevo esses cursos de PLA.

por exemplo, de categorizá-los a partir de seu design (prevendo ou não a interação entre os participantes, relação entre participante e conteúdo), e considerando a limitação de se definir um MOOC. Outros autores levantam críticas ao modo como a educação é oferecida em moldes simples, gerando uma “MacDonaldização da educação” (LANE; KINSER, 2012) ou sendo apenas uma reprodução de aulas tradicionais, com a transferência de palestras para a nuvem (JANSEN, 2014), o que gera também muitas desistências (GÜTL et al, 2014).

Por outro lado, há trabalhos que veem positivamente a expansão dos MOOC’s, pois contribuem para a democratização do ensino (PRETI, 2009; BASTOS; BIAGIOTTI, 2014), tendo um papel importante na internacionalização das instituições de Ensino Superior (BEAL; STALLIVANI, 2015) e ampliando oportunidades de ensino nas universidades da América Latina (MUSSE, 2015). Quanto à discussão sobre os cursos propriamente ditos, há estudos que analisam abordagens pedagógicas (ALMEIDA, 2003), o design instrucional e visual (BATISTA, 2008), o design instrucional como um método educacional (LAVERDE, 2008) ou como um fator que contribui para organizar o tempo de realização de um MOOC (MCANDREW, 2013). De modo geral, essas pesquisas concluem que é importante a existência de cursos abertos e massivos para a divulgação de conhecimento e das universidades, e alertam para a necessidade de refletir sobre abordagens pedagógicas e suas relações com o design no curso. Neste trabalho, meu objetivo é tratar dessa questão, discutindo como pode se estabelecer uma relação entre o design de um curso com os objetivos propostos e a metodologia de ensino adotada, refletindo também sobre possíveis contribuições de um curso de língua para o processo de internacionalização da universidade quando o objetivo principal é acolher o aluno intercambista.

Especificamente sobre MOOC’s para o ensino de línguas, Perifanou e Economides (2014) realizaram uma pesquisa que envolveu 16 cursos⁶ para verificar as características comuns no design. De acordo com os autores, um design eficiente de um MOOC de língua

⁶ Cursos analisados: 1. FutureLearn (UK) (<https://www.futurelearn.com>) – Inglês; 2. edX (<https://www.edx.org>) – Inglês; 3. Coursera (<https://www.coursera.org>) – Inglês; 4. OpenLearning (www.openlearning.com) – Inglês; 5. Udey.com (<https://www.udemy.com>) – Chinês, Hebraico, Inglês, Japonês, Húngaro, Russo, Espanhol; 6. Miriadax.net (www.miriadax.net) – Espanhol e Inglês; 7. UNEDCOMA (<https://unedcoma.es/>) – Inglês e Alemão; 8. Open2Study (www.open.edu.au) - Chinês; 9. Canvas.net (<https://www.canvas.net>) - Espanhol; 10. COURSEsites by Blackboard (<https://www.coursesites.com/>) – Inglês e Espanhol; 11. SpanishMOOC (<http://spanishmooc.com/>) – Espanhol; 12. Languageexchanges.org (<http://www.languageexchanges.org/node/106803>) – Espanhol e Inglês; 13. Open Learning (<http://oli.cmu.edu/courses/free-open/speechcourse-details/>) – Inglês, Francês e Árabe; 14. Saylor.org (<http://www.saylor.org/>) – Inglês; 15. Alison (<http://alison.com/>) – Inglês, Francês, Alemão, Árabe, Suíço e Irlandês; 16. Education Portal (<http://educationportal.com/>) – Espanhol e Inglês.

deve apresentar oportunidades de uso autêntico de comunicação, ser interativo e ter um material motivacional para os aprendizes. Para os autores, uso autêntico de comunicação significa a interação entre os cursistas a partir da língua estudada. Ser interativo pressupõe apresentar qualidade em três tipos de interação (segundo modelo de Michael Moore⁷): aprendiz-conteúdo, aprendiz-instrutor e aprendiz-aprendiz. Segundo os autores, “um ambiente de interatividade⁸ é componente-chave para um ambiente de aprendizagem eficiente”⁹ (p. 3563), e isso envolve oportunidades de “output”, como, por exemplo, atividades de prática oral e não apenas atividades de “input” que envolvem a retenção de conteúdo. E por material motivacional os autores entendem aqueles que se aliam aos objetivos dos alunos para engajá-los nas atividades. Essas características, segundo os pesquisadores, contribuem para promover o uso da língua, a exploração de novas formas da linguagem e de aspectos culturais da língua-alvo e, dessa forma, a aprendizagem do novo idioma. Para Perifanou e Economides (2014), essas características podem ser um desafio quando o curso é massivo, então, como designer, é preciso estar atento a algumas variáveis como o conteúdo, a pedagogia, a avaliação, a plataforma, a infraestrutura técnica e a certificação. Os resultados da pesquisa mostram que menos da metade dos cursos analisados utilizam materiais de uso autêntico da língua e oferecem atividades que promovem o seu uso. Quanto à metodologia, apenas um dos cursos promove a colaboração entre os participantes com o uso de fóruns e projetos em grupos, e o restante lança mão apenas da autoaprendizagem, sendo apenas dois que contam com instrutores no curso. Para os autores, os designers e professores devem focar em cursos que promovam mais interação com os participantes e com materiais, variando também as ferramentas. A interação do aprendiz com o conteúdo e atividades de produção é o foco principal deste trabalho. Mais adiante também analisarei alguns MOOC’s de língua portuguesa quanto a características institucionais (iniciativa, AVA, horas, público-alvo, certificação), objetivos, conteúdos (temas, gêneros do discurso, habilidade e recursos linguístico-discursivos), textos, tarefas e avaliação.

Tendo como objetivo discutir a adaptação de um curso para ensino on-line de português

⁷ Mais informações sobre o modelo mencionado disponível no seguinte site: http://aris.teluq.quebec.ca/portals/598/t3_moore1989.pdf

⁸ Adotamos, neste trabalho, a distinção entre interação e interatividade proposta por Filatro (2008, p. 107): “[...] a interação diz respeito ao comportamento das pessoas em relação a outras pessoas a aos sistemas. Ela está ligada à ação recíproca pela qual indivíduos e objetos se influenciam mutuamente. A interatividade, por sua vez, ao descrever a capacidade ou o potencial de um sistema de propiciar interação, é um pré-requisito para a interação.”

⁹ “A highly interactive environment is a key component for an efficient learning environment.”

para intercâmbio com mediação do professor (CEPI) para um curso com o mesmo objetivo sem mediação (CAPI), é importante compreender o contexto de desenvolvimento do CEPI e os estudos já desenvolvidos sobre seu design e conteúdos¹⁰. O CEPI surgiu em 2007 a partir de uma parceria entre a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e a Universidade Nacional de Entre Ríos (UNER). De acordo com Schlatter et al (2007), o curso foi criado com o objetivo de ensinar português e espanhol para os participantes de programas de intercâmbio acadêmico nas universidades que compõem a Associação de Universidades Grupo Montevideu (AUGM), dando a oportunidade para os alunos do intercâmbio se familiarizar com a universidade de destino, com a língua local e também interagir com outros intercambistas. A primeira edição aconteceu em 2011, depois de dois anos de construção dos materiais didáticos e dos encaminhamentos institucionais e políticos para a sua implementação. Os cursos em suas versões em espanhol e português estão hospedados na plataforma Moodle CEPI-UNC (<http://www.cepi.unc.edu.ar/>). O CEPI-Português-UFRGS é ministrado para um público de no máximo 15 alunos em cada turma, com a mediação de dois professores bolsistas do Programa de Português para Estrangeiros (PPE). Os materiais didáticos estão atualmente organizados em três unidades (1- Nos conhecendo, 2-Chegando na Universidade, 3- Vida na Universidade)¹¹, que podem ser ministradas em uma carga horária variável de 30 a 50 horas, e visam preparar o intercambista para sua inserção linguístico-cultural na universidade e na cidade de destino. (SCHLATTER et al, 2009; SCHLATTER et al, 2012; BULLA, 2014)

Ao longo do desenvolvimento e oferta do CEPI, várias questões foram objeto de estudo em trabalhos de conclusão de curso de graduação, mestrado e doutorado. Lafuente (2009), por exemplo, teve como objetivo analisar a operacionalização dos pressupostos teóricos de uso da linguagem e aprendizagem numa perspectiva social a distância em suas tarefas pedagógicas e, segundo a autora, os pressupostos são coerentes, contribuindo para a pesquisa de materiais didáticos on-line. Já Dilli (2010), se propôs a analisar a participação (SCHULZ,

¹⁰ Antes da criação do CEPI, no período de 1997 a 2005, o PPE, em parceria com o Instituto de Informática/UFRGS, realizou pesquisa sobre a criação de CD-Rom para ensino de PLA. Participaram do projeto, do Instituto de Letras: Paulo Bunselmeyer Ferreira, Eduardo Marcant Engelsing e Rodrigo Ramos, sob a orientação da Prof. Dra. Margarete Schlatter; do Instituto de Informática: Klaus Prokopetz, Niccholas Rodriguez Vidal, Cristina da Cunha Russo, Tharso de B. Borges, Adriana Picoral Sarandy Machado, sob a orientação do Prof. Dr. José Valdeni de Lima.

¹¹ Originalmente, o curso foi organizado em cinco unidades espelhadas em espanhol e português, projetadas para 100 horas: Unidade 1. Nos conhecendo, Unidade 2: Chegando na universidade, Unidade 3: Planejando os estudos; Unidade 4: A vida na universidade e Unidade 5: Atividades acadêmicas. (SCHLATTER et al, 2009; 2012.)

2007) dos professores, no Curso de Formação de Professores CEPI (CFP-CEPI) realizado em 2009-2010, na realização de atividades pedagógicas colaborativas (BULLA, 2007). Sua pesquisa contribuiu para a reflexão sobre a participação via fórum em um curso on-line e também para discussão sobre a análise de dados de interação escrita via fórum nos cursos a distância.

Lemos (2011) elabora um manual do professor, que contribui para a formação técnica e administrativa do professor, explicitando sua função no curso e a organização dos materiais: a plataforma, os ícones das tarefas e as ferramentas do Moodle. Mais adiante, Lemos (2014) trata da formação de professores em um ambiente virtual de aprendizagem, atualizando o conceito de eventos de formação de Costa (2013) de “momento propício para aprender a ensinar e a ser professor em um determinado contexto” para “momento em que os participantes aprenderam a ensinar e a ser professor em um determinado contexto” (LEMOS, 2014, p. 5). Os trabalhos sobre os materiais didáticos do CEPI também são profícuos. Bulla, Lemos e Schlatter (2012) analisam tarefas do curso de acordo com “(a) a adequação das unidades didáticas aos objetivos propostos no curso, (b) a operacionalização dos pressupostos teóricos e (c) a adequação das tarefas à modalidade a distância” (p.110-111) e apresentam exemplos de tarefas que consideram adequadas, parcialmente adequadas e inadequadas. A partir da perspectiva de ensino adotada pelo curso e adequação para o público-alvo, as autoras propõem aperfeiçoamento nas propostas não adequadas visando à reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos on-line para o ensino de línguas adicionais.

Carilo (2012) propõe uma análise das tarefas vinculadas aos resultados das produções escritas dos alunos na terceira edição do curso, verificando se: “1) as ações projetadas nas tarefas refletem o que está proposto nos objetivos gerais e específicos do curso; e 2) as produções escritas dos alunos atualizam as ações projetadas por essas tarefas.” (p.4). Para a realização da análise, a autora seleciona 23 tarefas de leitura e produção escrita e 15 produções escritas dos alunos. Carilo observa que as tarefas deixam claro o gênero discursivo proposto e as ações pedidas estão nas produções, contudo sugere alterações para que explicitem mais as condições de produção para as ações projetadas nas tarefas (p.111). Já Bulla (2014) se deteve na análise do design do material didático do curso. Os objetivos de sua tese consistem em “(a) analisar imbricamentos entre o design de um curso on-line e as atividades realizadas durante o curso e (b) analisar modos locais de atualização dos conceitos

de participação colaborativa e gênero do discurso tanto no design quanto nas atividades pedagógicas realizadas em um curso a distância.” Com os dados gerados, a autora discute de que modo os participantes constroem compreensões compartilhadas sobre as tarefas pedagógicas, ferramentas e modos de participação. Com essa reflexão, a autora traz a importância, como professor do CEPI, de se negociar sentidos e direcionamento do curso em conjunto com os alunos e finaliza trazendo asserções que contribuem para pensar o design de cursos on-line e formação de professores on-line.

Em 2015, dois trabalhos sobre o CEPI trataram de outros aspectos relacionados a ensino a distância. González (2015) teve como objetivo descrever e analisar um projeto de aprendizagem desenvolvido no curso. Essa pesquisa contribui para pensar o ensino de projetos também em ambientes on-line, considerando que a perspectiva de ensino adotada busca criar situações colaborativas entre os participantes, fazendo com que usem a língua adicional, com vista a uma aprendizagem significativa. Já Sidi (2015) trata sobre avaliação no CEPI, analisando e discutindo parâmetros e práticas de avaliação qualitativa. Ao longo do curso, os alunos precisam produzir textos escritos, participar das atividades on-line, tanto pelo Skype por videoconferência quanto na plataforma Moodle e também no grupo do Facebook. A partir desses ambientes e ferramentas digitais, a autora define “índices de qualidade no desempenho discursivo que podem contribuir para uma descrição mais ampla da aprendizagem em contexto digital e permitir uma avaliação integral” (p. 5).

Como vimos, de modo geral, a tradição de estudos sobre o CEPI está relacionada à elaboração de material didático para ensino a distância, à operacionalização dos construtos adotados (uso da linguagem, gêneros do discurso, aprendizagem colaborativa) no design do curso e das tarefas, à formação de professores e a modos de propiciar oportunidades de uso da linguagem (por meio de projetos) e de propor parâmetros de avaliação coerentes com essas perspectivas. Este trabalho dá seguimento a esses estudos, porém refletindo sobre a adaptação do que está proposto no CEPI para uma versão autoformativa. Nesse sentido, trato especificamente da elaboração de materiais didáticos, focalizando aspectos de design do curso, tanto do seu planejamento geral quanto das tarefas pedagógicas.

Além de oferecer semestralmente vagas para os estudantes do programa ESCALA¹²

¹² O programa ESCALA tem como objetivo proporcionar a mobilidade de estudantes entre as universidades da Associação de Universidades do Grupo Montevideu (AUGM) a fim de impulsionar a integração regional de

desde 2011, o CEPI-Português-UFRGS abre vagas para falantes de espanhol que estejam vindo para a UFRGS por meio de outros programas¹³. Nas últimas listas de alunos ingressantes falantes de espanhol da Secretaria de Relações Internacionais da UFRGS (RELINTER) que tive acesso, a universidade recebeu 90 alunos intercambistas, sendo que o CEPI consegue atender aproximadamente 20% desses alunos. O CAPI, curso analisado neste trabalho, por ser uma proposta de curso aberto e acessível a qualquer pessoa, vem a ser uma alternativa para atender um número ilimitado de alunos que pretendem estudar na universidade.¹⁴

Como veremos em detalhe mais adiante, assim como o CEPI, o CAPI é um curso destinado para o público falante de espanhol e tem como objetivo ensinar português para fins de intercâmbio na UFRGS; o projeto surgiu no âmbito do PPE dando continuidade às ações de pesquisa e extensão do Programa e também respondendo a demandas de internacionalização da universidade. A equipe que está elaborando os materiais é composta por professoras que já atuaram no PPE, em experiências de ensino presencial ou on-line, com falantes de espanhol, e também com integrantes que tem conhecimento de língua espanhola, sob a supervisão da professora Margarete Schlatter. Para a elaboração do curso, a equipe também conta com o trabalho do Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD) com dois bolsistas da área do Design e das Ciências da Computação, para o desenho on-line e programação do curso¹⁵. O curso será ofertado permanentemente e contará com 60h, divididas em três módulos de 20h. Tendo o mesmo objetivo do CEPI, as temáticas e conteúdos do CAPI, que apresento nos próximos capítulos, são os mesmos, mas com materiais totalmente novos e com tarefas adaptadas para uma versão autoformativa, sem mediação de um professor.

Para analisar as adaptações necessárias da versão com a mediação de um professor para uma versão autoformativa, este trabalho tem como objetivos:

países da América Latina. Mais informações em: <http://www2.grupomontevideo.edu.uy/escala/>

¹³ Por exemplo, intercambistas dos programas MARCA e Santander AUM, além de estudantes de convênios e acordos bilaterais entre a UFRGS e universidades no exterior ou ainda intercambistas que vêm estudar no PPE de forma independente.

¹⁴ Tanto o CEPI quanto CAPI têm como proposta preparar o estudante estrangeiro para o intercâmbio na UFRGS a partir do ensino da língua portuguesa e de aspectos culturais relacionados à cidade e à universidade de destino. O CEPI e o CAPI (assim que for concluído) também compõem o repertório de cursos oferecidos no âmbito do programa Idiomas Sem Fronteiras Português da universidade.

¹⁵ Fazem parte da equipe atualmente, da Letras: Margarete Schlatter (coordenadora), Walkiria Aires Sidi, Kétina Allen da Silva Timboni, Marjorie Moraes Pacheco, Andréa de Araújo Rubert; do NAPEAD: Marlise Bock Santos e Gabriela Tridade Perry (coordenadoras), Milo Cardoso da Silva, Alisson Rocha, Paul Richard Mayer, Douglas Aguiar, Carlos Pinheiro e Gabriel Tiburski.

- a) descrever as alterações de design e de tarefas necessárias para transformar um curso de língua com mediação de professor em um curso sem mediação;
- b) caracterizar como, em um curso autoformativo, pode ser proposta uma mediação entre o conteúdo e o cursista.

Para cumpri-los, dividi este trabalho em cinco capítulos, todos com nomes relacionados ao tema enxadrístico. Assim como um bom enxadrista consegue se antecipar muitas jogadas a frente, acredito que os professores, no momento de elaborar materiais didáticos, devem pensar com antecedência sobre possíveis necessidades, interesses e dificuldades dos alunos: planejar o ensino na elaboração de materiais didáticos significa antever “jogos” possíveis e “movimentos” dos participantes para propiciar a aprendizagem. Para a redação deste texto, também foi necessário estudar o que estava em jogo, conhecer o campo de pesquisa, antever possibilidades e estratégias para organizar resultados de uma construção coletiva de materiais didáticos e sistematizar debates e decisões tomadas ao longo do percurso. Nesse sentido, em grande medida, este relatório é resultado de uma trajetória coletiva. Por outro lado, coube a mim a tarefa de fazer um primeiro relato fundamentado dessa trajetória¹⁶ e refletir sobre ela focalizando um aspecto que tem sido apresentado pelas pesquisas, conforme mencionado anteriormente, como um desafio para quem produz cursos autoformativos: modos de promover a mediação entre os materiais e o cursista.

O primeiro capítulo, *O grande tabuleiro deste jogo*, versa sobre a educação a distância e a crescente oferta da educação on-line, que tem gerado uma ampliação de materiais como Recursos Educacionais Abertos (REA's), Objetos de Aprendizagem (OA's) e Massive Open Online Courses (MOOC's). Em seguida, no capítulo dois, intitulado *Elaborando estratégias*, trato dos pressupostos que, como grupo, lanço mão para a elaboração dos materiais: visão de linguagem, gêneros do discurso, ensino por tarefas, seleção de textos, design instrucional de cursos on-line, feedback e o conceito de autoaprendizagem. Depois de apresentar o tabuleiro e as estratégias, no terceiro capítulo, *Preparando as táticas*, apresento um panorama de alguns cursos autoformativos de PLA disponíveis na internet, caracterizando-os em relação a aspectos gerais (iniciativa, AVA, horas, público-alvo, certificação), objetivos, conteúdos (temas, gêneros do discurso, habilidade e recursos linguístico-discursivos), textos utilizados,

¹⁶ Desde o início do trabalho, o grupo apresentou relatos em eventos tais como o Encontro InterNucLis do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) da Região Sul (Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio: design e conteúdos), o XIII Salão de Ensino – UFRGS (A elaboração de materiais didáticos como atividade de formação de professores de língua adicional) e o VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas (Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio), no qual há a publicação de um artigo disponível no site a seguir: grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2017/07/VIII-EIILP-ebook-2.pdf

tarefas e avaliação. No mesmo capítulo, apresento o CAPI e o CEPI, explicando de que modo se assemelham e se distinguem em relação a: progressão curricular, objetivos, seleção de textos, dinâmica das atividades, estratégias de mediação e também o feedback fornecido ao aluno. O quarto capítulo, *Cercando o rei do adversário*, analisa o CAPI e o CEPI nas seguintes seções: tarefas de leitura, compreensão oral, de vocabulário e gramática e de revisão, seguida de uma reflexão sobre as adaptações feitas de um curso com mediação para um curso sem mediação. Finalizo este trabalho com o capítulo *Os últimos lances*, em que apresento as considerações finais. Não finalizo com um xeque-mate, pois mesmo que não tenhamos uma vitória a nosso favor, o próximo jogo é sempre uma nova oportunidade de colocar em prática novas estratégias e táticas para seguir aprendendo e aprimorando o jogo.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo contribuir para a discussão de elaboração de materiais didáticos para cursos autoformativos on-line de línguas e, mais especificamente, de Português como Língua Adicional (doravante PLA). Ao apresentar e refletir sobre as adaptações de um curso com mediação para uma versão autoformativa, pretende-se discutir de que modos pode-se propor ao cursista um ensino que promova uso (resolução de problemas a partir de atividades), reflexão (feedbacks com explicação de conteúdos) seguidos de nova prática, invertendo, assim, uma lógica de apresentação “conteúdo-prática”, muito comum em MOOC’s, conforme veremos mais adiante. Este trabalho busca, assim, trazer contribuições para a área de ensino a distância mediado por tecnologia, mais precisamente no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos para cursos de PLA on-line para fins de intercâmbio.

1. GRANDE TABULEIRO DESTE JOGO

1.1. EaD e as tecnologias da informação

Apresento aqui um panorama sobre a história do ensino a distância (EaD), o que a legislação brasileira nos aponta como educação a distância e sua regulamentação. Além disso, trato sobre o conceito de EaD em relação aos paradigmas de ensino.

O aspecto da modernidade da educação a distância às vezes nos faz esquecer o quanto as práticas dessa modalidade de ensino já têm o seu tempo na história antes mesmo do computador existir. Desde a invenção da escrita, o conhecimento pôde transpor fronteiras entre povos em diversos suportes, como no papiro na Antiguidade, na folha de papel com a invenção da imprensa na transição da Idade Média para a Idade Moderna e, na contemporaneidade, nas telas do computador, *tablets* e *smartphones*. Para ilustrar o avanço das tecnologias através do tempo, lanço mão da organização de Carneiro (2013) sobre as gerações das tecnologias e formas de comunicação. Em seu trabalho, a autora prefere adotar o termo “ondas tecnológicas”, pelo seu caráter menos estanque em relação à palavra “gerações”. Portanto, menciono aqui as seis ondas tecnológicas até o presente momento.

A primeira onda é caracterizada a partir do primeiro curso a distância com um planejamento de ensino proposto. Nunes (2009) menciona que o anúncio de um curso por correspondência de taquigrafia, ministrado por Caleb Philips, foi o primeiro registro que se tem dessa modalidade de ensino. A data do anúncio é do dia 20 de março de 1728 e encontrado no periódico *Gazette de Boston dos Estados Unidos*. Em 1840, tem-se outro registro na Grã-Bretanha, de Isaac Pitman, que também ofereceu o curso de taquigrafia por correspondência. Em seguida, algumas universidades também passaram a oferecer cursos por correspondência como a de Oxford e a de Cambridge na Grã-Bretanha; as Universidades de Chicago e Wisconsin nos EUA. Já em 1924, foi criada a Escola Alemã por Correspondência de Negócios; em 1910, a Universidade de Queensland oferecia ensino a distância na Austrália. No Brasil, há anúncios de cursos profissionalizantes nos jornais do Rio de Janeiro, como, por exemplo, o *Jornal do Brasil*, antes de 1900 (CARNEIRO, 2009), porém a autora destaca a precariedade da distribuição dos materiais, que tinha prioridade de atendimento nas cidades litorâneas, dificultando o acesso ao ensino.

As tecnologias que marcam a segunda onda são os aparelhos de difusão como o rádio e a televisão. Nas universidades americanas existiam programas experimentais de ensino via televisão na década 30, enquanto no Brasil as experiências de ensino por rádio começaram com a Rádio-Escola Municipal no Rio de Janeiro e, em 1947, com o Sistema SENAC e SESC com a Universidade do AR (CARNEIRO, 2009). Segundo Carneiro (2009), uma longa experiência brasileira no ensino por rádio é um programa chamado “A hora da ginástica”, ministrado por Osvaldo Diniz Magalhães, que começou em 1932 e se estendeu até a década de 70. Já na década de 50, a televisão passou a utilizar suas transmissões para fins educativos e, com a invenção do videocassete, passa a dar mais controle ao aluno para que ele pudesse ver os conteúdos no tempo desejado, do mesmo modo como aconteceria mais adiante com o CD-ROM e DVD.

Com o surgimento do computador pessoal, entre as décadas de 70 e 80, os softwares para ensino foram desenvolvidos para o estudo individual. Combinada com outras tecnologias, como o correio eletrônico, fax, telefone, teleconferências, videoconferências e internet, essa terceira onda tecnológica, diferente das anteriores, passa a ter uma comunicação de ensino bidirecional, quer dizer, “as interações acontecem entre duas pessoas de cada vez, ou seja, professor com seu aluno ou o aluno com o seu professor, como no caso dos cursos em que se utiliza o telefone como suporte de esclarecimento de dúvidas” (CARNEIRO, 2009, p. 26).

A quarta onda está relacionada à evolução da transmissão de imagem e áudio por satélite entre locais distantes, permitindo a reunião de estudantes independente de sua localidade. Segundo Carneiro (2009, p.21), “essa tecnologia promoveu uma mudança do modelo de cursos, pois, graças a ela, abandonou-se o atendimento a grandes grupos de estudantes, satisfazendo-se com a reunião de estudantes em número controlável em uma sala especial, com a possibilidade de diálogo em tempo real”. Na onda da telecomunicação e teleconferências, a primeira audioconferência ocorreu entre as décadas de 80 e 90 com equipamentos semelhantes ao telefone. No final dos anos 90, com os avanços na transmissão de dados entre computadores, surgiu a videoconferência.

A popularização da internet, e conseqüentemente de seus recursos, marca a quinta onda tecnológica. A era da web 2.0, iniciada no final dos anos 90 e desencadeada nos anos 2000, proporcionou que a internet fosse um espaço virtual de interações e trocas de conteúdo. Se

antes os sites eram mais estáticos e menos interativos com a web 1.0, a participação e colaboração se tornaram as palavras-chave para o novo conjunto de ferramentas da Web (O'REILLY, 2005). As páginas da internet se tornaram um suporte para os materiais didáticos, podendo integrar áudio, vídeos e páginas hipertextuais. Além disso, novas ferramentas foram surgindo como, por exemplo, e-mails, bate-papos, fóruns, ampliando a possibilidade de interação entre várias pessoas pelo computador. Carneiro (2009, p. 23) destaca aqui, o surgimento dos “ambientes virtuais de aprendizagem” nos anos 2000, que reúnem “em um único servidor, serviços de publicação e de organização dos materiais didáticos, recursos de comunicação (correio, fórum, bate-papo) e recursos de gerenciamento (inscrições, relatórios de acesso etc.)”.

Nesse contexto tecnológico, de comunicação e trocas entre os usuários da internet, é que Levy (1999, p.92) define o conceito de cibercultura como “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial de computadores e das memórias dos computadores”, em que todos podem ter acesso a distância à transferência de arquivos, troca de e-mails, conferências virtuais, ou seja, a uma grande extensão de dados disponíveis na Web. Ainda, o autor menciona que o ciberespaço tenderia a se tornar “a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos.” (LEVY, 1999, p.167), sendo “o principal equipamento coletivo internacional da memória, pensamento e comunicação”, (idem) e que as políticas educacionais deveriam levar essas questões em conta – situação essa que vivemos hoje, como veremos a seguir.

Por fim, a última onda descrita por Carneiro (2009) abrange os conceitos de u-learning, m-learning e p-learning, e é caracterizada pela tecnologia em aparelhos móveis e compartilhamento de rede, também conhecida como “computação pervasiva” (CARNEIRO, 2009, p.23) e como “computação ubíqua”, por conta da característica de estar sempre presente em aparelhos móveis. Como aponta o relatório da UNESCO (2013), nunca antes na história da humanidade a quantidade de aparelhos tecnológicos com internet se equiparou ao número de pessoas no planeta. Essa fase se caracteriza pelo acesso à informação em qualquer lugar e também a qualquer hora do dia (SANTAELLA, 2010, p. 19) sendo conhecida como “aprendizagem ubíqua” (u-learning) ou “aprendizagem pervasiva” (p-learning) –, e também pela mobilidade do uso dos dispositivos móveis e sem fio, como celulares, notebooks e *tablets* (BULCÃO, 2009, p.81) – m-learning (*mobile learning*). De acordo com Litto (2010,

p.76-77), o enfoque dessa geração já está menos associado a tecnologias do aparelho e mais voltado ao ambiente computacional, ou seja, nas tecnologias das redes da computação sem fio. Enquanto antes a instituição decidia a tecnologia a ser utilizada no curso, agora cabe ao aluno escolher qual utilizar e decidir o que aprender, permitindo

[...] ao aluno concentrar sua atenção nos aspectos de pensamento de uma ordem cognitiva mais alta (interpretando e julgando o conhecimento encontrado, e colocando-o dentro do acervo de saber que já adquiriu), algo altamente valorizado pelos mais modernos conceitos de boa aprendizagem. (LITTO, 2010, p. 77)

Com o crescimento da modalidade EaD, a oferta de cursos também acompanhou esse ritmo, cabendo ao aluno a escolha do que aprender, independentemente do local e da tecnologia. Esse cenário contribui para o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, a sua troca, proporcionando um ambiente de colaboração e socialização na web. Em sociedades com acesso à tecnologia, as práticas cotidianas de comunicação e também educacionais estão atreladas ao uso da internet e de aplicativos em *tablets* e *smartphones*, e cabe ao usuário a busca e a seleção do conteúdo desejado, podendo contar com uma rede de “inteligência coletiva” (LEVY, 1999, p.170).

Acompanhando esse histórico, percebemos que a mudança na tecnologia avançou do ensino a distância por cartas até chegar nos *smartphones*, que é a nossa atual realidade. Dessa forma, para aprender a distância é possível buscar cursos em lojas on-line e baixá-los como aplicativos. Nesse contexto é que surgem os cursos on-line aos quais dedicarei este trabalho, pensando também que, além da mudança de tecnologia, é preciso levar em consideração a mudança de paradigmas educacionais. De um modo geral, observo em alguns MOOC's que os cursos ainda estão atrelados a um ensino organizado a partir de uma apresentação de conteúdos (vídeo-aulas ou textos) para a realização de uma avaliação do que foi compreendido (frequentemente, no formato de questionários). Dessa forma, a mudança de tecnologia não implica em mudança de paradigma educacional, neste caso, para uma perspectiva de ensino contemporânea que pressupõe um aluno como protagonista de sua aprendizagem. Ainda que cursos on-line sejam fechados, é possível aliar atividades que contemplem formas diferentes de aprender, com conteúdos de ensino direcionados a um público-alvo específico, averiguando previamente possíveis necessidades do cursista. A elaboração de um programa de curso pensado como sugestão de percurso formativo para um público-alvo com necessidades de aprendizagem específicas é o que diferencia o ensino por

meio de um programa de conteúdos em um curso de uma busca de informações na internet.

1.2 EaD no Brasil

De acordo com Alves (2009, p.9), a trajetória da EaD no Brasil é caracterizada por uma alternância entre sucessos e períodos de estagnação, pela ausência de políticas públicas dedicadas à área. Como já mencionado, anúncios de cursos profissionalizantes datados antes de 1900 já marcavam o início do ensino a distância por correspondência. Na década de 20 e 30, a popularização do rádio permitiu que os cursos fossem também oferecidos dessa maneira. Alves destaca duas experiências brasileiras: a primeira é a Escola Rádio-Postal, com “A voz da Profecia”, em 1943, que oferecia cursos bíblicos; e a segunda, com o SENAC, que começou em 1946, criando a “Universidade do AR”, que em 1950 atingia 318 localidades do país.

Antes da internet se popularizar, a televisão se destacou no ensino a distância no Brasil através de vídeo-aulas que tiveram incentivos do Código Brasileiro de Telecomunicações em 1967. Nesse contexto, as emissoras deveriam transmitir programas com fins educacionais, bem como o incentivo a universidades para a instalação de canais. Foi criado em 1972 o Programa Nacional de Teleducação e, em seguida, o Centro Brasileiro de TV Educativa pelo Ministério da Educação e Cultura, porém, a partir de 1990, as emissoras não eram mais obrigadas a transmitir programas educacionais. Na contramão dessa iniciativa federal, a Fundação Roberto Marinho criou os telecursos para o ensino médio e técnico, atingindo um grande número de pessoas. Com o surgimento de TV a cabo, alguns canais dedicados à educação e cultura surgiram como o Canal Futura e TV Cultura, sendo esta última mantida pelo governo federal (ALVES, 2011, p. 88).

Entre as décadas de 70 e 90, o governo brasileiro começou a desenhar as suas primeiras bases legais quanto à educação a distância. Na década de 70, implantou programas nacionais tais como Projeto Minerva (1970-1982) e o Logos (1973-1990).

Nesse período a pedagogia tecnicista

[...] se tornará dominante nos programas implementados nacionalmente pelo Ministério da Educação [...]. O livro didático e os programas televisivos, como projeto Minerva, se tornarão instrumentos indispensáveis para o oferecimento de educação a uma massa crescente de trabalhadores, para uma aparente expansão quantitativa do ensino. (PRETI, 2005, p.18)

Na década de 80, segundo Preti (2005, p.31-32), criou-se a comissão de especialistas do MEC e do Conselho Federal de Educação, para a viabilização da Universidade Aberta. Ainda, o autor destaca que o professor e pesquisador Arnaldo Niskier elaborou o documento chamado “Ensino a distância: uma opção-proposta do Conselho Federal de Educação”, em que a EaD é vista como uma alternativa para a democratização do ensino em relação ao acesso, permanência e qualidade de ensino. Em 1992 foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação a Distância e em 1995, a Secretaria de Educação a Distância (SEED) no MEC, mas foi em 1996, na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que aparece o incentivo para a modalidade. Atualmente, o documento explicita EaD dessa maneira:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

1. – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
2. – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
3. – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais. (BRASIL, 1996)

Ainda que, na LDB anterior, houvesse a possibilidade de ensino supletivo por rádio, televisão, correspondência, entre outros meios, segundo Alves (2009), a de 1996 apresentou avanços, pois

[...] possibilitou, de maneira inequívoca, o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular, como na de jovens e adultos e na educação especial. A lei teve a grande virtude em admitir, de maneira indireta, os cursos livres a distância, neles inseridos os ministrados pelas chamadas ‘universidades corporativas’ e outros grupos educativos. (ALVES, 2009, p.11)

Ao mesmo tempo, Preti (2005) aponta que o governo não assume uma política para EaD nem se propõe a investir, mas se direciona a apoiar e implementar projetos que tenham

demandas na educação básica, como a formação de professores, por exemplo. De acordo com o autor, a preocupação principal do governo “está voltada muito mais para modificar as estatísticas educacionais no país do que para a definição e a implementação de uma política educacional em que a modalidade a distância passe a fazer parte do sistema educacional” (PRETI, 2005, p. 32).

Quanto às universidades brasileiras que se destacam no ensino a distância, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi pioneira ao iniciar com a oferta de cursos de licenciatura, sendo o curso de pedagogia o primeiro a ser oferecido em 1994. Hoje a oferta de cursos a distância se expande para a formação de professores em Matemática, Ciências, Química, Espanhol, Inglês para atender as necessidades do estado mato-grossense¹⁷. Outras universidades ao longo dos anos também vieram se destacando na oferta de cursos a distância, como a Universidade Federal do Paraná, a Universidade Estadual do Ceará e a Universidade Estadual de Santa Catarina (PRETI, 2009, p.106). Até aqui vemos que o movimento das universidades na expansão da educação a distância vai ao encontro do que Preti (2009) pontua ao dizer que a preocupação do Brasil é atender a formação de professores pela EaD.

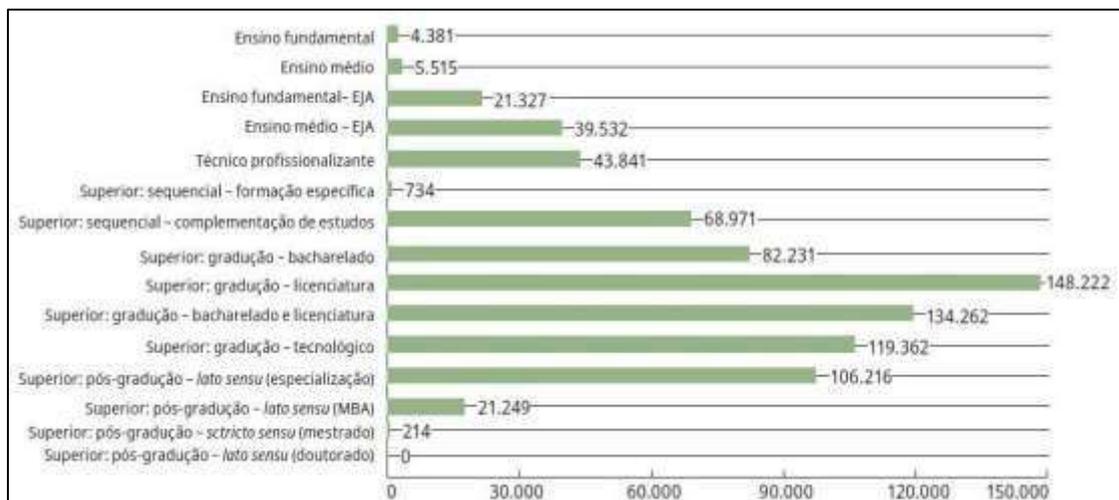
Com a popularização da web 2.0 no mundo nos anos 2000, e conseqüentemente também no Brasil, a internet se tornou uma aliada para a educação. Desde então, com vistas à inclusão digital, o governo investiu em redes de banda larga no país e o desenvolvimento de *telecentros* para as comunidades carentes e, embora com muitas limitações orçamentárias, em laboratórios de informática nas escolas públicas. Atualmente, as companhias de telefonia móvel são as que mais crescem na oferta de seus serviços em relação à banda larga dos computadores. De acordo com o IBGE, em 2015, o uso de internet pelos celulares e *smartphones* ultrapassou as do uso do computador; e mais da metade dos brasileiros estão conectados à internet, sendo 57,8% da população (BARRUCHO, 2015).

O avanço do uso da internet pelos brasileiros se reflete também nos dados do crescimento de alunos que optaram pela EaD, como aponta o Censo EaD de 2015-2016. Segundo o levantamento de 2015, no Brasil, contabilizaram-se cerca de 5.048.912 de alunos realizando algum curso a distância, sendo um milhão a mais em relação a 2014. O perfil do

¹⁷ Informações extraídas do próprio site da UFMT: <https://setec.ufmt.br/ead-na-ufmt>. Acesso em 27 mar. 2017.

aluno EaD é 53% representado por mulheres e 49,78% têm idade entre 31-40 anos, sendo que 70% deles estudam e trabalham ao mesmo tempo (CENSO, 2015, p. 41). De acordo com o Censo, também podemos ver o papel que a EaD tem na formação de professores, uma vez que concentra a maior parte de alunos nas modalidades de licenciatura, como aponta o gráfico abaixo.

Figura 1: Reprodução de figura de CENSO (2015): Matrículas em cursos regulamentados totalmente a distância, por nível acadêmico em números absolutos



Fonte: CENSO, 2015, p. 46

Nesse contexto, cabe apontar ainda iniciativa do Itaú Social em parceria com o Ministério da Educação e com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), de oferta sistemática desde 2011 de cursos a distância de formação de professores para todo o Brasil, associados à realização da Olimpíada de Língua Portuguesa (www.escrevendoofuturo.org.br)¹⁸. Em 2011, foram lançados os cursos a distância com mediação "Sequência Didática: aprendendo por meio de resenhas"¹⁹ e "Caminhos da Escrita"²⁰ e, em 2015, foi lançado o primeiro curso

¹⁸ O site disponibiliza todo o material da Olimpíada como está no link a seguir: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/biblioteca/#/nossas-publicacoes/colecao-da-olimpiada>. Para apoiar o professor, foi lançado o diagrama interativo chamado "Percurso Formativos" em que o professor pode se aprofundar sobre temas como leitura, escrita, orientações para a prática, entre outros, em sala de aula. Mais informações: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/#/percurso-formativo>.

¹⁹ Site do curso: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-online/informacoes/artigo/1658/curso-on-line-sequencia-didatica-aprendendo-por-meio-de-resenhas>

²⁰ Site do curso: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-online/informacoes/artigo/1657/curso-on-line-caminhos-da-escrita>

autoformativo "Leitura vai, escrita vem: práticas em sala de aula"²¹ que visa oferecer reflexões teóricas e sugestões práticas para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que tenham interesse de aprimorar os modos de trabalhar com a leitura de textos em sala de aula. Totalmente autoformativo, o curso está dividido em quatro unidades: *Unidade 1: Concepções e práticas de leitura; Unidade 2: Planejamento de atividades para as aulas de leitura; Unidade 3: Como ensinar leitura: dinâmicas de sala de aula e seus objetivos; Unidade 4: Avaliação de leitura*; totalizando 48 horas de curso a serem cumpridas ao longo de dois meses.²² Faço referência aqui a esse curso autoformativo porque segue a mesma concepção que orienta o CAPI. Ambos os cursos partem do uso e o feedback é o orientador do conteúdo, levando o cursista a praticar a atividade para depois receber a explicação, conforme veremos mais adiante.

Outro curso autoformativo que segue essa orientação é o PORTOS (Português On-line para a Saúde)²³, que é um curso de português dirigido a falantes de espanhol que queiram aprender e praticar a linguagem para atuar na área da saúde. A partir da leitura de textos, de escuta de áudios e exercícios de gramática e de vocabulário, relacionados à área da saúde, o cursista é convidado a realizar atividades que promovem o uso da língua portuguesa e tendo feedbacks como oportunidades de sistematização do conteúdo. Também no CAPI o cursista é convidado a praticar o uso da língua com atividades baseadas em textos autênticos que possam ser relevantes para o seu intercâmbio para somente depois, no feedback, receber a sistematização dos conteúdos trabalhados na prática por meio de explicações, exemplos e sugestões. Abordarei essa sequência de apresentação de conteúdos mais adiante neste trabalho.

1.3 Definição de EaD e suas implicações

Como vimos nas seções anteriores, ao longo de vários anos a educação a distância lançou mão de diversos tipos de tecnologias; contudo, em todas as práticas, uma constante estava presente: a distância entre a instituição e o aluno. A partir dessa distância física, é que alguns conceitos sobre EaD foram traçados, inclusive no próprio Decreto 2.494/98 do art. 80

²¹ Site do curso: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/cursos-online/informacoes/artigo/1661/leitura-vai-escrita-vem-praticas-em-sala-de-aula>

²² No ano seguinte, foi lançado o diagrama interativo chamado "Percurso Formativos" em que o professor pode se aprofundar sobre temas como leitura, escrita, orientações para a prática, entre outros, em sala de aula. Mais informações: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/#/percurso-formativo>

²³ Será oferecido na plataforma de cursos on-line do UNA-SUS: <https://www.unasus.gov.br/cursos/busca>

da LDB 9.394/96, que apresenta a seguinte definição:

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1996)

No entanto, essa perspectiva de EaD em que se leva em conta apenas a estrutura do sistema e o uso de tecnologias é criticada por Preti (2009), uma vez que exclui os processos de ensino e de aprendizagem. O autor compreende a educação distância como [...] uma prática social situada, mediada e mediatizada, uma modalidade de fazer educação, de democratizar o conhecimento, de disponibilizar mais uma opção aos sujeitos da ação educativa, fazendo recurso das tecnologias que lhes são acessíveis. (PRETI, 2009, p.50)

Nessa concepção, Preti já apreende sentidos da função do ensino a distância, como a democratização do ensino. Já para Levy (1999), também é necessário levar em consideração o impacto social:

Pode parecer estranho falar de “movimento social” quando se trata de um fenômeno habitualmente considerado como “técnico”. Eis, portanto, a tese que vou tentar sustentar: a emergência do ciberespaço é fruto de um verdadeiro movimento social, com seu grupo líder (a juventude metropolitana escolarizada), suas palavras de ordem (interconexão, criação de comunidades virtuais, inteligência coletiva) e suas aspirações coerentes. (LEVY, 1999, p.123)

A partir da união de um determinado público, tendo como suporte a conexão da internet no espaço digital, torna-se possível a criação e difusão de conhecimento de forma coletiva, a “inteligência coletiva” (LEVY, 1999). Dessa maneira, as comunidades virtuais condicionadas pela interconexão proporcionam potencialmente a elaboração de inteligência coletiva através das novas formas de acesso à informação, dos novos estilos de pensamento e raciocínio e da noção de que o espaço virtual serve como uma memória coletiva onde é possível carregar, acessar e compartilhar documentos.

[...] o ideal mobilizador da informática não é mais a inteligência artificial (tornar uma máquina tão inteligente quanto, talvez mais inteligente que um homem), mas sim a inteligência coletiva, a saber, a valorização, a utilização otimizada e a criação de sinergia entre as competências, as imaginações e as energias intelectuais, qualquer que seja sua diversidade qualitativa e onde quer que esta se situe. Esse ideal de inteligência coletiva passa, evidentemente, pela disponibilização da memória, da imaginação e da experiência, por uma prática banalizada de troca dos conhecimentos por novas formas de organização e de coordenação flexíveis e em tempo real. Se as novas técnicas de comunicação favorecem o funcionamento dos grupos humanos em inteligência coletiva, devemos repetir que não o terminam automaticamente. (LEVY, 1999, p.167)

Assim o espaço virtual é um espaço que permite encontros de saberes independente do espaço e do tempo onde se vive. A partir dessa noção de encontros para criação da inteligência coletiva e armazenamento de dados, é que a educação se favorece, podendo os estudantes acessar rapidamente ao conhecimento e informação desejada, como assistir a uma palestra de um professor desejado, fazer um curso ou encontrar textos e livros disponíveis.

Refletindo sobre esse contexto, considero importante discutir o que a EaD traz de benefícios. O estudo a distância permite um estudo independente e individual, podendo o estudante escolher o seu próprio percurso sendo o protagonista de sua aprendizagem. Concordo com Preti (2009, p.100) quando observa que as características marcantes da EaD são a de permitir ampliar a oferta de acesso cotidiano aos campi universitários para setores sociais com dificuldade de acesso; a de possibilitar a compatibilidade entre trabalho e estudo, incluindo entre seus usuários os adultos que não tiveram acesso à escola; a de permitir tempos diferentes no processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes; a de estimular a alfabetização digital ao adotar tecnologias de informação e comunicação; por fim, a de permitir uma maior e mais rápida socialização do conhecimento. Além disso, a EaD pode ampliar a oferta de formação permanente para aqueles que queiram dar continuidade aos estudos sem deslocamentos ou abandono do local de trabalho.

Litto (2010, p.32) destaca como vantagens do ensino a distância em relação ao presencial o fato de os cursos on-line serem preparados por uma equipe especializada “cada um contribuindo com seu talento e experiência para produzir um produto organizado nos mínimos detalhes para obter o êxito planejado”. A oferta de cursos híbridos, divididos em aulas a distância e aulas presenciais, seria outra vantagem já que contribuiria para a redução de custos e economia de tempo.

Por outro lado, a EaD também é alvo de críticas. Preti (2009, p.31 e 32) destaca que, no cenário atual, a EaD possui alguns desafios, como o de produzir educação de qualidade voltada para o trabalhador, não devendo ser vista apenas como um produto a ser vendido, mas sim devendo se dedicar à qualificação social dos usuários a quem será oferecida. Além disso, a EaD não poderia ser encarada como um substitutivo do sistema educacional, que, embora possa apresentar algumas deficiências, é uma conquista da sociedade diante do Estado brasileiro. Para o autor, ver a EaD como elemento democratizador do ensino pode abrir espaço também para a privatização do ensino como um todo. Também pode adquirir um caráter político essa opção de assumir uma estratégia de “desmobilização”, já que não haveria

o movimento de reunião de trabalhadores em locais determinados tornando uma educação mais impessoal e, inclusive, podendo ser menos politizada. Neste aspecto, em relação ao CAPI, entendo que o curso tem um caráter democratizador, uma vez que deverá ser disponibilizado de forma aberta, podendo chegar a cidades em que não existe a oferta de cursos de português como língua adicional. Ao indicar possíveis espaços de interação, também poderá reunir estudantes que tenham as mesmas dúvidas e necessidades em relação à língua, cidade e universidade de destino. Além disso, mesmo hoje existindo vários modos de garantir a confiabilidade de resultados, Litto (2010) destaca o preconceito que existe a respeito da EaD por parte de usuários que, não familiarizados com experiências on-line de ensino, “supõem que deve haver muita desonestidade nos exames e provas na EAD, pois o aluno está distante do examinador [...]” (LITTO, 2010, p.42). Em contrapartida, a EaD pode ser um caminho “real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade, de sociabilidade e convivência, e da formação de um cidadão solidário, cooperativo e coletivo.” (PRETI, 2009, p.32).

1.4 Educação a distância e educação aberta a distância

O conceito de abertura da EaD começou a ser utilizado pela *Open University*, da Inglaterra (PRETI, 2009, p. 46), para referir-se a uma educação aberta²⁴ como forma de romper barreiras, tais como:

- físicas/temporais: as que restringem o lugar, tempo e ritmo da aprendizagem;
- individuais/sociais: as que dizem respeito às características individuais do educando (por exemplo, idade, sexo, etnia e condição social);
- de aprendizagem: aquelas que dizem respeito à natureza do ensino oferecido (conteúdo, estrutura, organização, formas de distribuição, certificação e flexibilidade). (BELL; TIGHT, 1993).

Dessa forma, o ensino se torna mais flexível na admissão de alunos (BELL; TIGHT, 1993, p.1-2), podendo não exigir uma qualificação mínima para realizar um determinado curso. A flexibilidade também abrange as escolhas a serem tomadas para a realização de um curso no qual o estudante pode começar e terminar onde e quando preferir. Essa modalidade

²⁴ O termo vem do inglês *open learning* que é traduzido como aprendizagem aberta para o português. Contudo, utilizarei o termo educação aberta, pois discorro aqui sobre o tema de modo mais abrangente.

de ensino contribui para a formação continuada e capacitação profissional, tanto por interesses pessoais como por oportunidades ofertadas por empresas. Ofertando cursos modulares, as universidades abertas propiciam flexibilidade ao aluno de conciliar estudo e trabalho (ALMEIDA, 2010) em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) (BELLONI, 2008).

Porém, essa concepção de educação aberta é também criticada por ser apenas uma nova roupagem da EaD, com apelo democrático, em que os cursos visam apenas a demandas do mercado. Na economia pós-fordista, a presença do trabalhador “flexível” com múltiplas competências abriu espaço também para o desenvolvimento de cursos de aprendizagem aberta “para facilitar o treinamento no local de trabalho e de modo individualizado e ‘flexibilizado’, evitando a reunião e discussão entre os empregados”. (BELLONI, 2008, p.22) Assim, como nos processos de trabalho, as pessoas seriam os responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso ao se adaptar às novas regras de mercado e tecnologia. No entanto, como Belloni (2008, p.24) pontua, isso também atinge o campo educacional no qual as pessoas seriam as responsáveis pela sua própria formação a partir de um rol de cursos oferecidos pelas instituições produtoras e distribuidoras de cursos e materiais didáticos.

Em 1971 a Open University, no Reino Unido, passou a oferecer os primeiros cursos na modalidade de educação aberta (NUNES, 2010, p.6). Segundo o site²⁵, a universidade já recebeu mais de 200 mil alunos que estudam por intermédio desses cursos (extensão, graduação, pós-graduação) ou materiais didáticos disponibilizados, e aproximadamente 20 mil alunos com algum tipo de deficiência física ou intelectual. Niskier (2010) aponta para os cuidados necessários em relação à qualidade dos cursos. Ao relatar a sua experiência ao conhecer a Open University, destaca-a como um modelo a ser seguido:

A comissão de especialistas do MEC deparou-se com uma forte reação da comunidade pedagógica, temerosa de que se pudesse estar armando um imenso esquema de facilitário, com o uso dessa modalidade. Lembro-me de que, em uma visita ao campus Milton Keynes, em Londres, perguntamos a seu diretor se a Inglaterra não havia enfrentado problema semelhante. Curiosamente, ele disse que sim. Mas que a solução para a universidade aberta, cancelada pela rainha Elizabeth II, fora extremamente simples: Contratamos os 500 melhores professores universitários da Grã-Bretanha. A eles entregamos não apenas a elaboração dos módulos (units) distribuídos pelo correio, mas também o controle de toda a avaliação do processo, a fim de não correremos nenhum risco em termos de qualidade. O resultado não poderia ter sido mais auspicioso. (NISKIER, 2010, p. 31)

²⁵ Fonte: <http://www.open.ac.uk/about/main/mission>

A educação aberta a distância no contexto brasileiro teve como foco a formação inicial em cursos de nível superior e a formação continuada para professores da educação básica, buscando contribuir para a redução de desigualdades sociais entre as regiões do país. Dessa forma, o público-alvo dessa oferta de cursos é mais restrita em relação ao da Open University. Para esta última

Não há pré-requisitos nem impedimentos legais para ingresso na universidade. Ela acolhe todo cidadão desejoso em se matricular em qualquer curso. No caso da UAB, o sentido é mais restritivo, pois, para ingressar na universidade, o cidadão necessita passar por um exame, o Vestibular e ter concluído o ensino médio. Além de outras exigências das instituições, por exemplo, em casos específicos, “ser funcionário público”, “estar atuando na rede pública de ensino”. (PRETI, 2009, p.122)

A partir da oferta da educação aberta a distância, os recursos tecnológicos também foram se tornando mais livres, como são os Recursos Abertos Educacionais (REAs) e os Objetos de Aprendizagem (OAs). Em 2007, na Cidade do Cabo na África do Sul, houve a elaboração da “Declaração de Cidade do Cabo para Educação Aberta: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos”, assinada por mais de 25 signatários, entre professores e pesquisadores da área. Esse documento traz a reflexão sobre os rumos que a educação aberta está tomando atualmente e o movimento de compartilhamento e desenvolvimento de recursos educacionais abertos. De acordo com o documento:

Esse movimento emergente de educação combina a tradição de partilha de boas ideias com colegas educadores e da cultura da Internet, marcada pela colaboração e interatividade. Esta metodologia de educação é construída sobre a crença de que todos devem ter a liberdade de usar, personalizar, melhorar e redistribuir os recursos educacionais, sem restrições. Educadores, estudantes e outras pessoas que partilham esta crença estão unindo-se em um esforço mundial para tornar a educação mais acessível e mais eficaz. (DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO, 2007).

Os REAs²⁶ são materiais diversos disponíveis na Web que são utilizados para fins educacionais, tais como textos, materiais didáticos, fotos, vídeos ou cursos inteiros. Litto (2010) categoriza os REAs da seguinte maneira:

- **Conteúdo para a aprendizagem:** cursos inteiros, courseware, módulos de conteúdo, objetos de aprendizagem, coleções e periódicos.

²⁶ Para baixar, reutilizar, mixar os materiais disponibilizados como REAs, é preciso consultar com antecedência a licença de uso, mesmo que seja para fins pedagógicos. Logo, os REAs também têm a ver com licenciamento. Para melhor compreensão sobre tipos de licenças livres, ver: www.creativecommons.org.br

- **Ferramentas para a produção de materiais:** software para apoiar o desenvolvimento, uso, reuso e entrega de conteúdo de aprendizagem, incluindo a busca e organização de conteúdo, conteúdo e sistemas de gerenciamento de aprendizagem, ferramentas para o desenvolvimento de conteúdo, e comunidades on-line de aprendizagem.
- **Recursos de implementação:** licenças de propriedade intelectual para promover a editoração aberta de materiais, princípios de boa prática e a localização de conteúdo. (LITTO, 2010, p. 305)

Segundo Santos (2010),

A disponibilização gratuita de conteúdos facilita a inclusão educacional daqueles que, por algum motivo, não podem cursar uma educação universitária no sistema formal. Permite também o acesso aos conteúdos para fins de educação continuada ou por educadores que procuram fontes variadas de informação e novas ideias para o planejamento de suas aulas. (SANTOS, 2010, p. 292)

Os REAs contribuem para o compartilhamento de conteúdo livre para ser reutilizado em sala de aula²⁷. Além disso, também oportunizam que os estudantes possam estudar sozinhos, utilizando ferramentas tecnológicas como videoconferências, sites de compartilhamento de imagens e vídeos, e plataformas de ensino.

No entanto, a educação aberta não está limitada a apenas recursos educacionais abertos. Também se baseia em tecnologias abertas que facilitam a aprendizagem colaborativa e flexível e à partilha de práticas de ensino que capacitam educadores para beneficiar-se das melhores ideias de seus colegas. Ela também pode crescer para incluir novas abordagens de avaliação, acreditação e aprendizagem colaborativa. Compreender e adotar inovações como estas é fundamental para a visão de longo prazo deste movimento. (DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO, 2007).

Enquanto o conceito de REA está mais associado ao licenciamento de materiais para reutilização, os Objetos de Aprendizagem (OA) são definidos como ferramentas digitais que podem ser utilizadas e reutilizadas na educação. Os OAs podem estar em qualquer tipo de mídia ou formato, uma simulação, um vídeo, um hipertexto, uma animação ou uma apresentação de slides. De acordo com Wiley (2000), um OA é um componente que pode ser usado em diferentes contextos, então as definições giram em torno das seguintes palavras-chave: reuso, digital, recurso, aprendizagem, como informa o Comitê de Padrão de Tecnologia da Aprendizagem (Learning Technology Standard Committee LTSC). Filatro resume da seguinte maneira (2010, p. 194), “[...] os conteúdos e as atividades de ensino-aprendizagem são criados em formato modular e reutilizável, configurando-se nos chamados

²⁷ Como Litto (2009) observa, ainda não existe incentivo suficiente para a utilização dos REAs na educação, mas isso também se deve à falta de organização de onde podemos encontrá-los. Em seu artigo, o pesquisador enumera sites de entidades que oferecem REAs. Recomendo também o site brasileiro Recursos Educacionais Abertos (<http://www.rea.net.br/site/>), que é uma plataforma para encontrar recursos de diversos formatos e licenças.

objetos de aprendizagem. Representam ‘pequenas unidades educacionais’, que independem de meios, dispositivos de exibição e contextos”.

Segundo Singh (2001), os OA devem ser estruturados e divididos em três partes: objetivos, conteúdos instrucionais e prática e feedback. O primeiro serve para esclarecer quais objetivos pedagógicos norteiam o uso do objeto, pré-requisitos e lista de conhecimentos prévios necessários, para o aproveitamento do curso. Quanto aos conteúdos, refere-se à apresentação do material didático necessário para que o aluno atinja os objetivos necessários. Por fim, a prática e feedback é o que permite o aluno usar o material e receber um retorno sobre o cumprimento dos objetivos propostos no OA.

De acordo com Mendes (2004, apud AGUIAR; FLÔRES, 2010, p.15-16), são características dos OAs, a reusabilidade, a adaptabilidade, a granularidade, a acessibilidade, a durabilidade, a interoperabilidade e os metadados. A reusabilidade, a durabilidade e a adaptabilidade dizem respeito à quantidade de vezes que o objeto pode ser adaptado em diferentes contextos de aprendizagem; logo, quanto mais utilizado, independente da mudança de tecnologia, mais durável é o objeto. A granularidade diz respeito ao tamanho de um objetivo, ou seja, ao conteúdo expresso no material, que pode ser pequeno como uma imagem de uma pintura famosa, um texto ou um fragmento de áudio, ou grande como a combinação de textos, imagens e vídeos. A acessibilidade e a interoperabilidade têm a ver com o fato de o OA ser facilmente acessado via internet para ser usado em vários locais e sua habilidade de operar em diversos tipos de hardware (computador, celular, tablet, notebook, entre outros), sistemas operacionais (Linux, Windows, Ubuntu, entre outros) e browsers (Internet Explorer, Google Chrome, Mozilla Firefox, entre outros) respectivamente. A última característica se refere à descrição das propriedades de um objeto, como título, data, assunto para facilitar a sua busca em um repositório. De acordo com Filatro (2010),

Entre os benefícios de usar objetos de aprendizagem, estão os custos mais baixos decorrentes do compartilhamento de iniciativas para diferentes propósitos, a efetiva personalização da aprendizagem, já que a configuração dos objetos pode estar estreitamente vinculada às necessidades do aluno, a possibilidade de rápida atualização e de acoplagem em tempo real, conforme a demanda. Para facilitar a consulta, o acesso e a reutilização, os objetos de aprendizagem são organizados por padrões de compatibilidade e catalogados em repositórios de informações e objetos. (FILATRO, 2010, p. 194)

Para acessar a objetos de aprendizagens, o MEC possui um repositório internacional (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>) que oferece OAs para vários níveis e em várias

línguas. Também é possível acessar repositórios específicos de universidades, como o projeto CESTA da UFRGS, que hoje está integrado ao LUME (www.lume.ufrgs.br), junto com outros trabalhos acadêmicos produzidos na universidade.

1.5 Cursos on-line e os Massive Open Online Courses (MOOC's)

Através da web 2.0, além do compartilhamento de conhecimento e de informação, o espaço virtualmente também propiciou a criação de cursos on-line. Entende-se aqui como curso on-line o conjunto de saberes organizado sistematicamente “[...] cuja mediação tecnológica se faz por meio de conexão em rede para distribuição de conteúdo educacional e desenvolvimento de objetivos definidos antecipadamente” (COUTINHO, 2010, p. 311). Normalmente, a procura por conhecimento na internet tende a ser de uma maneira mais espontânea, sem a procura por um curso específico, porém a oferta de cursos on-line traz contribuições para a autoaprendizagem com uma orientação e preparo prévio de uma equipe de especialistas, podendo ser realizados no tempo e espaço preferível para o cursista.

De acordo com Coutinho (2010, p.313), os cursos on-line já foram hospedados de formas diferentes desde que a internet se tornou colaborativa. Inicialmente, através de textos nas páginas HTML, o que não trazia muitas oportunidades de utilização de mídias diversas para a dinamização do material. Em outro momento, utilizou-se o sistema LMS (Learning Management System), em que se passou a ter registro de usuários, controle das informações dos cursistas e oferecimento de relatórios para a administração. O LMS propiciou outros sistemas de gerenciamento de aprendizagem como, por exemplo, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os quais podem ser tanto com licença livre como paga. O mais utilizado no Brasil é o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning), sendo incorporado, inclusive, como auxiliar nas disciplinas nas universidades brasileiras, podendo propiciar cursos híbridos no ensino superior. Outro AVA conhecido no mercado é o Blackboard, que é uma plataforma paga, e tem como público-alvo também o mundo corporativo. Por fim, destaco outro tipo de modelo que oferece cursos virtuais em LMS que é através do padrão SCORM, “que provê modelos de referência que especificam padrões de empacotamento” (AGUIAR; FLORES, 2014, p.19). Esse modelo contribui para a flexibilidade e para a modularização dos cursos, sendo incorporado a outros AVAs sem a

necessidade de fazer a mesma proposta de curso duas vezes, como se fosse um objeto de aprendizagem sendo inserido em um sistema de gerenciamento de aprendizagem, permitindo a "rastreadibilidade" do aluno ao usá-lo.

Ainda que se tenha acesso à elaboração de cursos on-line através de plataformas livres, o trabalho do professor ao produzir um curso pode se beneficiar em larga medida com o auxílio de uma equipe técnica especializada. Ademais, arcar com os custos da produção também é uma dificuldade para os profissionais, sendo a criação de cursos em geral promovida por órgãos com financiamentos públicos através de editais e de iniciativas privadas.

Na atualidade, tem-se visto a oferta de cursos on-line conhecidos como MOOC's, como vimos, a sigla em inglês para Massive Open Online Course (Curso Aberto On-line Massivo). MOOC é uma modalidade de cursos autoinstrucionais on-line, na maioria das vezes abertos ao acesso de qualquer pessoa, disponibilizados por uma plataforma, podendo ser com ou sem certificação. Pode-se explicar um MOOC a partir de sua sigla. *Massivo*, pois o curso pode ter um número ilimitado de alunos. *Aberto*, uma vez que qualquer pessoa com um computador pode ter acesso ao curso sem pré-requisitos e também por conta da mistura de pessoas mais e menos experientes que podem interagir entre si. *Online*, por estar disponível digitalmente a quem quiser, sendo que essa característica torna a modalidade aberta a todos. Como o pesquisador Stephen Downes aponta: "O MOOC é estruturado nos moldes de uma rede. E, novamente, este é o tipo de coisa que você não pode realmente fazer offline."²⁸ (DOWNES, 2012, p. 544). A partir dessa rede, considera-se, então, importante o que as pessoas podem fazer com o conhecimento do curso realizado e as trocas que poderão estabelecer a partir do conteúdo, e não apenas o que o curso pode oferecer para as pessoas:

O MOOC também significa agregar ou reunir coisas. Não para uni-las em algo único e unificado, é como George [Siemens] disse sobre as multidões, certo? Nós não queremos 100 pessoas na sala para todos chegarem à mesma ideia, mas queremos que as 100 pessoas na sala cheguem a suas próprias conclusões, e então que possam agregá-las. (DOWNES, 2012, p.544-545)²⁹

Por fim, é um *curso* por ser uma unidade de ensino e que possui objetivos a serem

²⁸ The MOOC is structured as a network. And again, this is the sort of thing you can't really do offline.

²⁹ The MOOC is also about aggregating or bringing things together. Not to unite them into being one single unified thing, it's like George said with the crowds, right? We don't want 100 people in the room to all come to the same belief, but we do want the 100 people in the room to each come up with their own beliefs, but then bring them all together.

cumpridos, bem como ferramentas próprias e avaliação (ALLEN; SEAMAN, 2013). Cormier (2010) observa que esses cursos não são escolas, mas também não são “apenas um curso on-line”. Segundo ele, são também uma forma de conectar habilidades e colaborar no desenvolvimento do curso, assim como engajar-se em seu processo de aprendizagem:

Você realmente se torna parte do curso por se engajar com o trabalho de outras pessoas. Os participantes não são convidados para completar tarefas específicas, mas a se engajar com o material, com os outros participantes, com outros materiais que possam encontrar na web. Você faz conexões entre ideias e entre você e outras pessoas, você faz contatos em rede. Um dos resultados que as pessoas têm do curso são as conexões em rede que construíram através do engajamento com o outro. (CORMIER,2010)³⁰

Em suma, Cormier caracteriza o MOOC como um “evento” em que as pessoas interessadas se reúnem para falar e trocar conhecimentos sobre um determinado tema. Ou seja, a participação é uma palavra-chave para a realização do curso, pois funciona com o participante conectando seus conhecimentos próprios com os oferecidos pelo curso, também com o que está disponível na internet e com o dos outros participantes, gerando uma rede de conexões. Outra característica do MOOC apresentada por Cormier (2010) é a de ser distributivo. Um MOOC se espalha para outras ferramentas como blogs, tags, twitter, videoposts, etc; isto é, não está concentrado apenas na plataforma ou em um site, assim como não existe um jeito único de fazer o curso. Dessa forma, o MOOC proporciona ao seu estudante algumas competências importantes para o nosso século: independência, trabalhar do seu próprio lugar e realizar autênticas redes de trabalho (*networks*).

Em 2008, Stephen Downes e George Siemens lançaram o curso “Connectivism and Connective Knowledge” (CCK08), que teve 25 alunos pagantes para obtenção de certificação pela Universidade de Manitoba no Canadá e mais de 2200 alunos não pagantes. Nesse ano, foi a estreia da modalidade de um curso massivo que, segundo seus autores, foi feito sem pretensões de criar o conceito de MOOC, mas, devido a suas características, elaboraram esse conceito a partir dessa primeira experiência. Por conta disso, esses dois professores são considerados os principais divulgadores dessa modalidade de curso que eles passaram a chamar posteriormente de MOOC’s.³¹ Nos dias de hoje, vemos que as parcerias entre

³⁰ [...] you really become part of the course by engaging with other people’s work. Participants are not asked to complete specific assignments but rather to engage with the material with each other and with other material they may find on the web. You make connections between ideas and between you and other people, you network. One of the outcomes that people get from the course is the network connections they’ve built up through engaging with each other. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc>

³¹ Em 2011, aconteceu o avanço dos cursos autoinstrucionais. A Universidade de Stanford da Califórnia, Estados Unidos, deu suporte para as plataformas Coursera e Udacity e ofereceu gratuitamente três cursos: *Introduction to*

universidades e plataformas se expandiram e a quantidade de cursos só cresce. Também, as plataformas se adaptaram às novas mudanças da tecnologia dos últimos anos e hoje em dia podemos baixar aplicativos do Coursera, Udacity, edX, por exemplo, em tablets e celulares.

Quanto ao seu formato, os MOOC's podem ser divididos por dois tipos de design, representando uma distinção quanto à sua concepção pedagógica de ensino: cMooc's e xMooc's. Em linhas gerais, o primeiro é aquele curso em que aprendizagem é o resultado do conhecimento construído coletivamente com seus pares, ou seja, com as pessoas com as quais se interage durante o curso. Esses tipos de MOOC's criam redes e ambientes de aprendizagem, oportunizando aos alunos a troca de conteúdos entre seus pares bem como a sua avaliação (GUARDIÁ et al, 2013). Quanto ao segundo, os xMooc's são reconhecidos por serem mais tradicionais, e seu paradigma dominante é de os conhecimentos serem transmitidos de um instrutor para um estudante, isto é, o professor é a fonte mais importante de conhecimento e informações, ao contrário dos cMooc's, em que, além do professor, os pares são também importantes. Dessa forma, as aulas tendem a ser presenciais e expositivas no formato em vídeo, “oferecendo um conjunto de recursos e aprendizagem, atividades e avaliação automatizada com testes no final” (BATES, 2012). Assim, no xMOOC ocorre uma “transferência” e uma “reprodução” de conhecimento e não a sua “criação”. Podemos também dizer que o xMOOC é centrado na realização de provas práticas e competências adquiridas, enquanto o cMOOC está focado na divulgação de conteúdos (MARTÍ, 2013).

Já Lane (2012) divide o design dos MOOC's em três tipos com a seguinte nomenclatura: *Network-based* (baseado em rede), *Task-based* (baseado em tarefa), *Content-based* (baseado em conteúdo). De acordo com a pesquisadora, no modelo baseado em rede, o “objetivo não é tanto o conteúdo e aquisição de competências, mas a conversa, o conhecimento socialmente construído e a exposição à aprendizagem na web aberta através de meios distribuídos” (LANE, 2012). Esse ponto de vista aproxima-se do que já foi exposto aqui como cMOOC's, uma vez que tem afinidade com as noções de conectivismo, onde “os recursos são importantes, mas a exploração é mais importante que um conteúdo particular”

AI, Introduction to Databases e Machine Learning, sendo que apenas o primeiro curso obteve sozinho mais de 150 mil inscritos. Naquele ano, outras universidades também anunciaram suas plataformas como a edX (MIT e Harvard), que investiram 60 milhões de dólares para a criação dos cursos, assim como foram feitos anúncios por parte das plataformas Udacity e Coursera (esta com quatro escolas parceiras), que anunciaram investimentos de 5 e 16 milhões respectivamente (O'BRIAN, 2012). Com esses investimentos pesados para a elaboração dos cursos, 2012 foi considerado o ano dos MOOC's, segundo o jornal New York Times. Nessa época, Coursera abriu a discussão com o Conselho Americano de Educação a respeito da possibilidade de equivalência de créditos pelos cursos feitos na faculdade e, desde então, os cursos podem ser aproveitados em algumas universidades.

(LANE, 2012).

Conforme a autora, o segundo tipo de MOOC é baseado em tarefas diversas enfatizando habilidades julgadas necessárias a serem aprendidas e tendo em vista criar dinamicidade no curso. As tarefas compreendem áudio, vídeo, testes, etc., para que o aluno seja exposto “a vários formatos e estilos diferentes no ensino on-line”. Nessa modalidade, a comunidade de participantes é importante para o desenvolvimento das tarefas, podendo auxiliar colegas a engajar-se nas atividades, contudo a interação entre os participantes não é o objetivo principal como nos modelos baseados em rede.

Por fim, temos o modelo baseado em conteúdo, que está mais focado nos conteúdos, como o próprio nome diz. Além disso, se caracteriza por ter um grande número de matrículas, com objetivo comercial sendo ministrados por professores universitários reconhecidos, com testes automatizados e exposição na imprensa popular (LANE, 2012). Nesse caso, é muito difícil criar uma rede, já que o foco está no conteúdo, assemelhando-se ao que falei sobre os xMOOC's.³²

Geralmente os MOOC's são encontrados em plataformas específicas, sendo as pioneiras Coursera, Udacity e EdX. Além dessas, também destaco a plataforma espanhola MiríadaX, mantida pela Universia, que é uma rede de universidades hispânicas e portuguesas, formada por 1242 universidades sócias de 23 países íbero-americanos (PARULLA; COGO, 2015). Abaixo, seguem breves informações sobre cada plataforma:

- **Coursera:** É uma plataforma com fins lucrativos que foi fundada em 2012 pela Universidade de Stanford. Os cursos da plataforma são gratuitos, mas para obter a certificação da universidade que oferece o curso é preciso pagar uma taxa. Nessa plataforma, também é possível fazer especializações a partir de um conjunto de cursos. Começou com 17 universidades parceiras e hoje possui 138 em diversos países (Alemanha, Austrália, Brasil, Chile, China, Índia, Suécia, etc.). A maior parte dos cursos é oferecida em inglês, mas também há a oferta de cursos em português, pela USP e pela Fundação Lemann. Atualmente há 1813 cursos no Coursera dos

³² Fala-se atualmente em MOOC, COOC e SPOC e, como Bachelet (2016) explica: MOOC significa Massive Open Online Course. A importância deste curso é que ele está aberto a um grande número de pessoas ao mesmo tempo; COOC significa Corporative Open Online Course e é projetado para empresas; SPOC significa Small Private Open Course que, ao contrário do MOOC e COOC, o objetivo de um SPOC é abordar um pequeno grupo de pessoas e oferecer-lhes um curso específico. Aqui a diferenciação se vale apenas quanto ao seu objetivo e público-alvo, mas a sua estrutura se assemelha ao que já falei a respeito dos MOOC's em geral.

mais variados temas: Artes e Humanas, Negócios, Ciência da Computação, Ciência de Dados, Ciências Biológicas, Matemática e Lógica, Desenvolvimento Pessoal, Ciência e Engenharia Física, Ciências Sociais, Idiomas. De acordo com o próprio site, existem 17.899.720 aprendizes inscritos.³³

- **Udacity:** É uma plataforma com fins lucrativos e também surgiu na Universidade Stanford em 2011 a partir de um curso on-line de “Introdução à Inteligência Artificial” ministrado pelos professores Sebastian Thrun e Peter Norving, da área da robótica, que teve inscrições de 160 mil alunos de mais de 190 países. Em 2012, recebeu um investimento de \$15 milhões de dólares e tem como parceiros as empresas Google, Facebook, mongo BD, Cloudera e AT&T. Ela oferece cursos nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, e de Administração de Empresas.³⁴
- **EdX:** Fundada em 2012 pelos professores da Harvard e MIT. Atualmente tem mais de 90 parceiros no mundo entre universidades e instituições e oferece mais de 650 cursos com temáticas diversas, tais como: Arquitetura, Arte e Cultura, Biologia, Negócios e Gerenciamento, Química, Ciência da Computação, Design, Economia, Educação, Eletrônica, Engenharia, entre outros. Segundo a própria edX, a plataforma tem mais de 5 milhões de inscritos. Não tem fins lucrativos.³⁵
- **MiríadaX:** A fundação dessa plataforma é mais recente em relação às outras. Foi criada em 2013 pelo Banco Santander e pela empresa Telefônica, através da Rede Universia e Telefônica Educação Digital. Hoje o site conta com mais de 1.800.000 alunos matriculados, oferecendo 338 cursos através de 64 universidades de fala hispânica e portuguesa, sendo quatro brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Universidade Anhembi Morumbi e Universidade Regional de Blumenau. Os temas dos cursos são bastante variados: Tecnologia, Idiomas, Psicologia, Economia, Matemática, Pedagogia, Ciências da Saúde, Sociologia, Humanidades e Ciências agrárias. Assim

³³ Site: <https://pt.coursera.org/> Acesso em 10 jan. 2016.

³⁴ Site: <https://br.udacity.com/> Acesso em 10 jan. 2016.

³⁵ Site: <https://www.edx.org/> Acesso em 10 jan. 2016.

como a edX, não tem fins lucrativos.³⁶

Existem mais plataformas que reúnem MOOC's, mas as apresentadas são as pioneiras no que diz respeito à oferta de cursos. Podemos ver com elas que a temática dos cursos on-line pode variar bastante, podendo atingir a qualquer público interessado. Na UFRGS, em 2016, houve o lançamento de plataforma de MOOCs chamada Lúmina (<https://lumina.ufrgs.br/>) e que conta atualmente com quatro cursos disponíveis (Cinética das Reações, Leitura, Análise e Método: Anton Tchekhov e Liev Tolstói, Poesia Grega e Química Geral). Em breve, contará com outros cursos, entre os quais, Avaliação em Enfermagem, Cuidados Básicos com a Saúde Bucal de Pessoas Idosas, Curso de Karate-Do e o CAPI, foco deste estudo, e Moodle para Alunos.

Como o foco deste trabalho são os MOOC's de línguas, em especial língua portuguesa, fiz um levantamento nessas plataformas sobre quantos e quais cursos de línguas cada uma oferece, para termos a dimensão da oferta e pensarmos sobre o que já existe. A tabela a seguir apresenta a lista dos cursos de idiomas oferecidos.

Quadro 1: MOOC's de Línguas nas Plataformas Coursera, Udacity, EdX e MiriadaX

Plataforma	Cursos
Coursera	<ul style="list-style-type: none"> • Chinês para iniciantes (Universidade de Pequim) • First Step Korean (Universidade Yonsei) • Chino básico: Cómo dar una primera impresión positiva (Universidade do Estado do Arizona) • Língua russa como uma ferramenta para uma comunicação bem sucedida (Universidade Estadual de Tomsk) • Chino básico: Los viajes de negocios (Universidade do Estado do Arizona) • Chino básico: La etiqueta social em los negocios (Universidade do Estado do Arizona) • Fundamentos da composição escrita em espanhol (Instituto Tecnológico de Monterrey) • Speak English Professionally: In Person, Online & On the Phone (Georgia Institute of Technology) • Write Professional Emails in English (Georgia Institute of Technology) • English for Teaching Purposes (Universitat Autònoma de Barcelona) • English for Effective Business Speaking (The Hong Kong University of Science and Technology) • Advanced Interviewing Techniques (University of Maryland, College Park) • Pluralidades em Língua Portuguesa
edX	<ul style="list-style-type: none"> • English Grammar and Style (The University of Queensland) • Learn Mandarin Chinese: Start Talking with 1.3 Billion People (Tsinghua University) • AP® Spanish Language and Culture (St. Margaret's Episcopal School) • Learn Spanish: Basic Spanish for English Speakers (Universitat Politècnica de València)

³⁶ Site: <https://miriadax.net> Acesso em 10 jan. 2016.

	<ul style="list-style-type: none"> • Conversational English Skills (Tsinghua University) • Preparing for the AP* English Language and Composition Exam (Tennessee Board of Regents) • Basic Mandarin Chinese – Level 1 (MandarinX) • Basic Mandarin Chinese – Level 2 (MandarinX) • Italian Language and Culture: Advanced (WellesleyX) • Italian Language and Culture: Beginner (WellesleyX) • Italian Language and Culture: Intermediate (WellesleyX) • AP® Spanish Language and Culture (Boston University) • English for Doing Business in Asia – Speaking (The Hong Kong University of Science and Technology) • How to Write an Essay (Berkeley University of California) • On-Ramp to AP* French Language and Culture (Weston High School) • English Grammar and Essay Writing (Berkeley University of California) • English for Business Literacy (The Hong Kong University of Science and Technology) • English for Effective Business Writing (The Hong Kong University of Science and Technology) • Successful Interviewing (University of Maryland, College Park)
Udacity	Não oferece nenhum curso de línguas.
edX	<ul style="list-style-type: none"> • English Grammar and Style (The University of Queensland) • Learn Mandarin Chinese: Start Talking with 1.3 Billion People (Tsinghua University) • AP® Spanish Language and Culture (St. Margaret’s Episcopal School) • Learn Spanish: Basic Spanish for English Speakers (Universitat Politècnica de València) • Conversational English Skills (Tsinghua University) • Preparing for the AP* English Language and Composition Exam (Tennessee Board of Regents) • Basic Mandarin Chinese – Level 1 (MandarinX) • Basic Mandarin Chinese – Level 2 (MandarinX) • Italian Language and Culture: Advanced (WellesleyX) • Italian Language and Culture: Beginner (WellesleyX) • Italian Language and Culture: Intermediate (WellesleyX) • AP® Spanish Language and Culture (Boston University) • English for Doing Business in Asia – Speaking (The Hong Kong University of Science and Technology) • How to Write an Essay (Berkeley University of California) • On-Ramp to AP* French Language and Culture (Weston High School) • English Grammar and Essay Writing (Berkeley University of California)
MiríadaX	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa (Universidade Anhembi Morumbi) • Curso de Português para Estrangeiros (Universidade Regional de Blumenau) • Español Salamanca A2 (5.ª edición) (Universidad de Salamanca) • Instrucción Gramatical y Virtual ELE (Universidad de La Laguna) • Inglés profesional-Professional English (Universidad Nacional de Educación a Distancia) • Alemán para hispanohablantes: nociones fundamentales (Universidad Nacional de Educación a Distancia) • Empieza con el inglés: aprende las mil palabras más usadas y sus posibilidades comunicativas (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Fonte: Elaborado pela autora.

A plataforma Coursera oferece os mais diversos cursos de línguas (chinês, inglês, coreano, espanhol e russo) com propósitos específicos, sendo na maior parte para negócios.

Já a Udacity, como é voltada para a área da tecnologia, oferece apenas cursos do ramo. A EdX possui uma variedade de oferta de línguas mais ampla em relação ao Coursera (inglês, mandarim, italiano, espanhol, francês), e os cursos tem tanto um fim genérico (aprender língua e cultura) como específico (para negócios). Quanto à plataforma MiríadaX, a oferta de cursos é menor em relação às outras duas, sendo as línguas contempladas o espanhol, o alemão e o inglês. É importante ressaltar aqui que a plataforma MiríadaX e Coursera são as únicas, dentre as expostas aqui, que oferecem curso de português para estrangeiros. Em suma, com a exceção da Udacity, todas as plataformas pioneiras no oferecimento de MOOC's oferecem diversos cursos de línguas, na maior parte com a finalidade para ambientes de negócios. O curso de português para estrangeiros oferecido pela MiríadaX tem como objetivo apresentar a língua e a cultura brasileira para aprendizes de nível A2 (Quadro de Referência Europeu), e o Coursera com uma proposta de ensino baseada no letramento crítico que mostraremos mais a respeito no terceiro capítulo.

Ainda que os MOOC's conectem as pessoas, popularizem o conhecimento e a informação de grandes universidades de forma rápida e massiva para todo o mundo (YOUSEF et al. 2014), essas mesmas qualidades também são vistas como problemas dessa modalidade de curso. Devido à sua massividade, Lane e Kinser (2012) utilizam o termo “MacDonalidização da Educação Superior” (“MacDonaldization of Higher Education”), como mencionado anteriormente, ao alertar para o fato de que, devido ao acesso rápido, a preocupação dos alunos seria mais em fazer cursos on-line para obter créditos na universidade do que para obter conhecimento.

Por ser um curso massivo, Martí (2013) levanta a questão da confiabilidade dos cursos que certificam o estudante: como certificar um participante? Como realmente é comprovado que essa pessoa realizou o curso? Como verificar a identidade dos alunos? Para responder a essas questões, cita dois modelos de programas que contribuem para autenticidade da certificação: o “*Typing Style*” do Coursera e o *XSeries* do EdX. O primeiro foi implantado em 2013 no modo de provas para verificar a identidade dos estudantes que gostariam de um certificado. Eles são identificados por uma fotografia do documento de identidade, e o sistema pede ao aluno que escreva uma pequena frase em que um software gravará os dados (MARTÍ, 2013, p.24). Cada vez que o aluno cumpre uma tarefa, o sistema solicita que o aluno escreva essa mesma frase para verificar se foi realizada pela mesma pessoa. Como aponta o autor, esse método tem como vantagem o fato de não ser invasivo, pois não exige

que se mostrem provas diante de uma webcam. Já o programa *XSeries* do EdX faz uma comprovação periódica da identidade do aluno através de fotografias: o estudante mostra o documento de identidade, que é revisado por uma pessoa (MARTÍ, 2013, p.25).

Uma das maiores críticas aos MOOC's é a evasão dos alunos. De acordo com Parr (2013), de modo geral, 7% das pessoas concluem os cursos on-line. Segundo Agarwal (2014)³⁷, diretor da EdX, no primeiro MOOC da plataforma, oferecido pela MIT – Circuitos de Eletrônica –, havia 155 mil inscritos de 162 países, e aproximadamente 7 mil concluíram. Comparando esses dois números, verificamos que menos de 5% finalizou o curso, um número muito pequeno. Por outro lado, levando em consideração os 7 mil em si, é um número muito grande de alunos concluintes. Como Agarwal destaca, possivelmente em sua vida como professor, não chegou a ter 7 mil alunos, e isso foi conseguido em apenas um curso.

Outra questão a ponderar é que completar o curso não quer dizer necessariamente obter sucesso no curso. Para os MOOC's, que tem como objetivos disseminar conhecimento e informação, um aluno pode compartilhá-los mesmo sem completar o curso:

O sucesso já não pode ser reduzido à "conclusão" de um curso em um tempo estipulado tendo passado por um determinado conteúdo. Um curso não chegará ao final com um grupo de alunos tendo alcançado o mesmo conhecimento. Terá sido bem sucedido se novo conhecimento foi gerado, se cada participante ampliou seu conhecimento e se o compartilhou na comunidade. A heterogeneidade de uma comunidade de aprendizagem implica diferentes critérios para o sucesso. O sucesso é alcançado quando o conhecimento foi compartilhado e criado e premissas se tornaram conscientes e foram alteradas, quando se conseguiu aprender a aprender para aprender. O ponto no tempo e a correlação com módulos específicos serão tão heterogêneos quanto o for a comunidade de aprendizagem (FELDMANN et al, 2014, p.7).³⁸

Portanto, o mais relevante seria levar em conta o conhecimento que o participante do curso adquire e compartilha na sua comunidade de atuação, não necessariamente a conclusão do curso. Como vimos anteriormente, a premissa básica dos cursos abertos on-line não é

³⁷ A apresentação completa de Agarwal sobre MOOC's está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rYwTA5RA9eU> Acesso em 12 jan. 2015.

³⁸ Success can no longer be reduced to "finishing" a course within a fixed time by passing through a determined content. A course won't end with a group of learners having gained or reached the same knowledge. It will have been successful if new knowledge has been generated, if each participant has enhanced his individual knowledge and shared it within the community. Heterogeneity of a learning community implies different criteria for success. Success is when knowledge has been shared and created and premises have become conscious and have been changed, when one succeeded in learning how to learn to learn. The point in time and the correlation to specific modules will be as heterogeneous as the learning community is.

apenas o envolvimento entre o aluno e o material, mas o trabalho do aluno com outras pessoas dentro e fora de sua comunidade formando uma rede de aprendizagem.

A partir do panorama das tecnologias na área de ensino em EaD apresentado neste capítulo, vemos que hoje o campo atual está atrelado ao ensino através de cursos on-line utilizados por qualquer dispositivo móvel. Nesse fluxo, a necessidade de refletir sobre a elaboração de cursos autoformativos se faz presente, principalmente os relacionados ao ensino de línguas que buscam promover o uso da linguagem, a prática com gêneros do discurso significativos para uma comunidade de aprendizagem específica. Ainda que as tecnologias tenham se aprimorado, é necessário também que se reflita sobre a elaboração de materiais didáticos para cursos autoformativos, levando em consideração a abordagem de ensino, a seleção de materiais e o design do curso. É nesses aspectos que este trabalho busca contribuir para a área.

2. ELABORANDO ESTRATÉGIAS

2.1 Gêneros do Discurso como Unidade de Ensino

Para compreender a adaptação dos materiais didáticos do CEPI para a elaboração das tarefas do CAPI, é necessário explicitar os pressupostos teóricos que subjazem à elaboração dos materiais didáticos segundo a perspectiva adotada pelos autores dos cursos on-line aqui tratados, fortemente orientados pela concepção bakhtiniana de gêneros discursivos.

Segundo Bakhtin, todo discurso, por sua natureza social, é ideológico, pois não existe linguagem fora do contexto social em que “ser significa se comunicar, significa ser para o outro e, pelo outro, ser para si mesmo” (BAKHTIN, 2010, p. 322). A palavra é sempre dirigida a um interlocutor que varia a partir de seu grupo social, levando em consideração a sua hierarquia, laços afetivos, não havendo um interlocutor abstrato. Logo, “toda palavra comporta duas faces” (idem, p.107), partindo de e se dirigindo a alguém.

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2006, p. 116)

Desde essa perspectiva, o enunciado está no centro das relações humanas por sua natureza social e intrinsecamente associada às condições de comunicação que estão relacionadas às estruturas sociais (BAKHTIN, 20011, p.7). Para o autor, o enunciado é um ato único e irrepetível, uma vez que em cada situação em que um enunciado é dito, já não é mais o mesmo, mas outro devido às circunstâncias em que está inserido. Além disso, o autor também destaca a peculiaridade do enunciado a respeito da alternância de sujeitos no discurso e de responder a esses enunciados anteriores:

“[...] todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo. Os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância do sujeito. (BAKHTIN, 2011, p.296).

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...] (BAKHTIN, 2011, p. 297).

Ao dizer que os enunciados estão sempre respondendo a enunciados anteriores e se colocando como endereço das respostas dos enunciados posteriores, Bakhtin entende a linguagem como a grande reguladora das práticas sociais da sociedade, já que é através da linguagem que nos relacionamos com as expectativas culturais e históricas que regulam nossa vida em comunidade. (SCHOFFEN, 2009, P. 83-84)

É nessa peculiaridade dos enunciados estarem respondendo a outros e serem disseminadas pelo discurso do outro pela alternância de sujeitos que reside o princípio do dialogismo na obra de Bakhtin. Cabe salientar aqui que o conceito de diálogo que aparece na obra do autor russo não é aquela que comumente conhecemos de interação face-a-face, mas sim na interrelação entre enunciados constituídos histórica e socialmente, como vemos a seguir:

[...] o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. [...] Ao mesmo tempo, as réplicas são interligadas. (BAKHTIN, 2011, p. 275)

Como Schoffen (2009, p. 87) observa, “O que o falante espera não é um ouvinte passivo, ao contrário, quem fala espera respostas”. Por essa razão, é através do enunciado, como real unidade da comunicação discursiva em que a língua passa a integrar a vida e é também por meio dele que a vida entra na língua. De acordo com o autor,

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. **Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.** (BAKHTIN, 2015, p. 261-262, grifos meus)

Schoffen (2009) observa que, para Bakhtin, a ação humana está diretamente ligada ao uso da língua que será marcado pelas características de cada esfera da atividade humana. Em virtude disso, “[...] saber usar os gêneros de uma esfera de comunicação não significa de forma alguma saber usar os gêneros de outra esfera.” (SCHOFFEN, 2009, p. 91). Da mesma maneira, saber os mecanismos da língua, como conhecimento de gramática e vocabulário, também não “[...] garantem esse domínio, já que para conhecer e saber usar o gênero é necessário estar ou supor-se envolvido de alguma forma na esfera da atividade social da qual ele faz parte.” (IDEM, p.91). Porém, ampliar conhecimentos sobre diferentes gêneros do discurso é entendido como ampliar as oportunidades de participação dos interlocutores do

discurso:

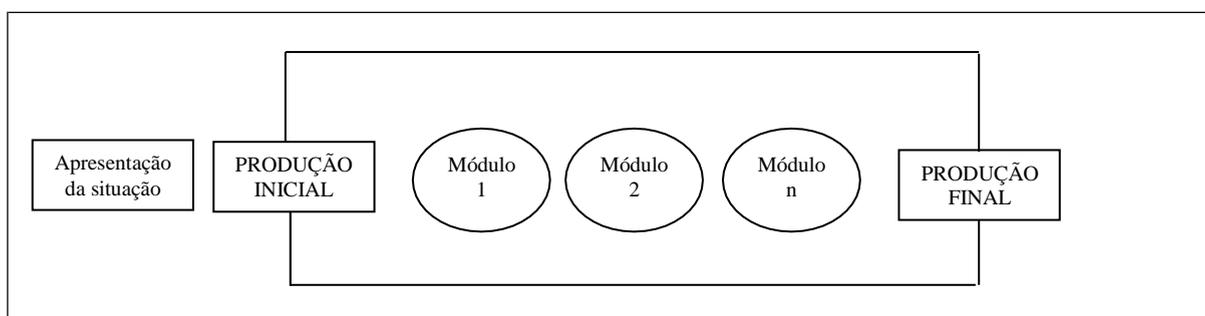
[...] quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2015, p. 285)

Schneuwly (2004, p.24) aponta os gêneros como um megainstrumento para o ensino de língua. Esse é um conceito elaborado pelo autor a partir de uma visão vygotskiana, em que o professor se torna um mediador e um transformador da atividade, orientando as ações dos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Contribuindo para essa ideia, Schneuwly e Dolz (2004, p.63) partem da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades de aprendizes”. Nessa proposta, o gênero é a unidade de ensino articulada em uma estratégia chamada pelos autores de sequência didática que definem como

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. (2004, p.43, grifos do autor)

A partir desse entendimento, os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2014, p. 83) propõem um trabalho pedagógico com as sequências didáticas em torno de um gênero oral ou escrito que o aluno ainda não domine e pelas suas práticas sociais seja recomendável que domine de forma mais adequada em uma determinada situação social. O esquema é apresentado da seguinte maneira:

Figura 2: Reprodução do esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz et al, 2004, p. 83.

Esse esquema corresponde aos procedimentos de apresentação da situação em que os alunos deverão elaborar uma produção inicial (seja oral ou escrita) e, a partir desse texto inicial, o professor propõe módulos de ensino com atividades e exercícios para o aprimoramento do entendimento do gênero e seus aspectos sociolinguísticos. A escrita da produção final é o momento de colocar em práticas os ensinamentos ao longo dos módulos. A Olimpíada de Língua Portuguesa é inspirada na proposta dos autores genebrinos com os gêneros poesia, crônica, conto e artigo de opinião, o que gera um movimento de utilização desse esquema nas aulas de língua portuguesa nas escolas que se inscrevem na olimpíada, trazendo impacto, também, na formação de professores. O curso autoformativo mencionado anteriormente, *Leitura Vai, Escrita e Vem*, é um deles e tem como objetivo auxiliar na formação de professores no trabalho com a leitura de textos em sala de aula.

Como veremos detalhadamente mais adiante, pode-se dizer que os cursos on-line foco deste trabalho seguem esquema semelhante, no sentido de colocarem o aluno diante de uma situação de uso da linguagem, em que precisam mobilizar os conhecimentos de seu repertório para (re)agir de acordo com o que é proposto em uma tarefa pedagógica. Essas tarefas que compõem as aulas propostas têm como base um levantamento de necessidades e interesses de alunos intercambistas, inicialmente feito por meio de consulta à assessoria internacional das universidades que participaram da elaboração do CEPI (UNC, UNER e UFRGS) e de relatos e respostas a questionários de intercambistas nas universidades da AUGM (Schlatter et al, 2007). Após várias edições do CEPI, os materiais que hoje compõem as unidades foram sistematicamente avaliados, e os temas e gêneros que, ao longo dos anos, foram considerados mais relevantes para os alunos são os que dizem respeito a ações que fazem parte de sua chegada na cidade e na universidade de destino. Isso quer dizer que tanto o CEPI quanto o CAPI se inspiram na elaboração de seus materiais antevendo interesses e necessidades discursivas dos cursistas e gêneros do discurso relevantes para a participação social em situações que fazem parte de um intercâmbio de estudos na UFRGS e na cidade de Porto Alegre.

Outro conceito relacionado à noção de gênero do discurso e que subjaz aos materiais didáticos do CEPI e do CAPI é o uso da linguagem. Segundo Clark (1999, p.55), “o uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”, levando em consideração tanto

processos individuais quanto processos sociais. Em consonância com a visão bakhtiniana de gênero do discurso, a linguagem é fundamentalmente usada com propósitos sociais, uma vez que as “[...] pessoas não simplesmente usam a linguagem. Elas usam a linguagem para fazer coisas [...]” (CLARK, 1999, p.76-77). Nesse sentido, ser proficiente em uma língua é reconhecer os contextos de uso dessa língua e saber usá-la levando em consideração a situação de comunicação, o propósito e a interlocução. Como Schoffen (2009, p.101) observa: “Se é somente dentro de um determinado contexto que se pode atribuir sentido às formas da língua, também é somente dentro de um determinado contexto que é possível demonstrar proficiência”, então, ser proficiente é ser capaz, em determinada língua, “de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo.” (SCHOFFEN, 2009, p. 102)

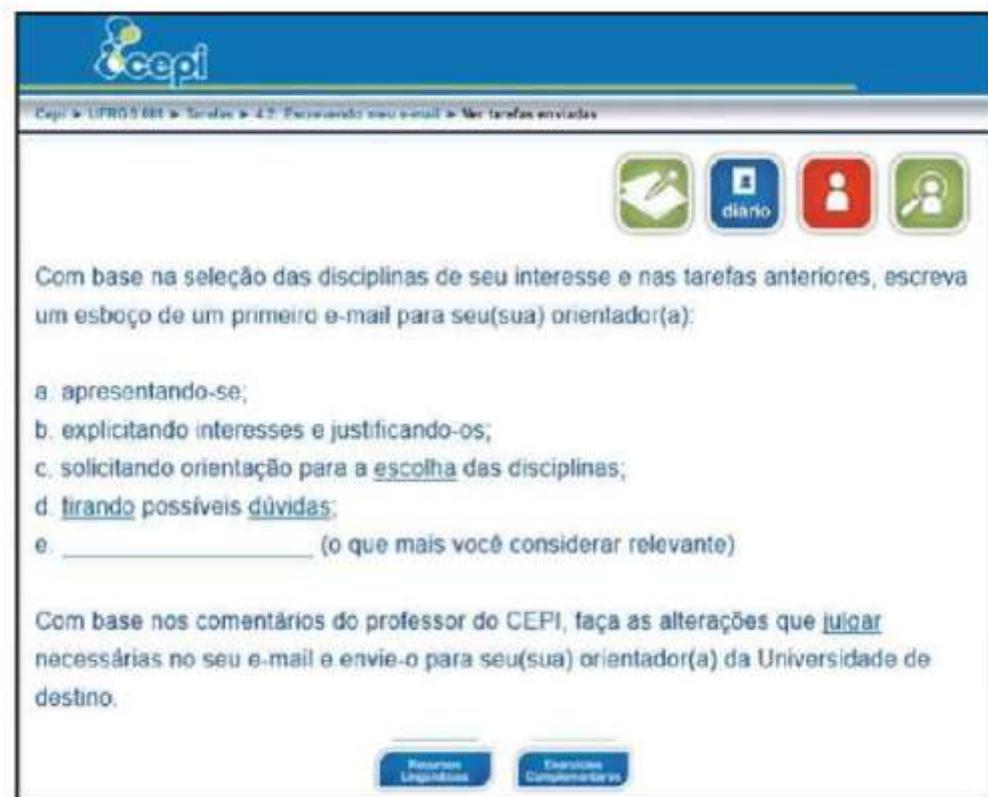
Desde essa perspectiva, o ensino de línguas tem o compromisso de promover o uso da língua em foco em práticas sociais relevantes. Isso pode ser proposto por meio de projetos ou tarefas que convidem os estudantes a participar de práticas sociais usando a língua em foco, sendo coautor e responsável pelo que está sendo construído com os outros. Para que se promova a aprendizagem do uso da língua para práticas sociais que sejam relevantes, é preciso pensar com os educandos nas necessidades e desejo de circulação por práticas sociais que sejam interessantes e valorizadas no seu meio e em outros meios e, a partir delas, pensar nos textos que constituem e são constituídos nos gêneros discursivos que constroem essas práticas sociais e nos aspectos linguístico-discursivos e culturais que precisam ser aprendidos para a participação proficiente nessas práticas (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Ampliar a circulação do educando por diferentes gêneros do discurso significa, portanto, criar oportunidades, em sala de aula, para o uso da língua adicional e da língua portuguesa de modo contextualizado e para a reflexão sobre como pode se dar (ou não) a inserção dos indivíduos em diferentes grupos e práticas sociais, levando em conta os valores vigentes; significa compreender e ampliar o leque de escolhas possíveis para enfrentar os desafios de novas práticas sociais e para adaptar-se, quando desejado ou necessário, a diferentes usos da linguagem. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p.138)³⁹

³⁹ Embora o CAPI não seja dirigido para a Educação Básica, faço referência ao Referencial Curricular do Rio Grande do Sul – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias / Língua Portuguesa e Literatura / Línguas Estrangeiras Modernas (RIO GRANDE DO SUL, 2009) porque os pressupostos utilizados são os mesmos que embasam a elaboração dos materiais didáticos tratados aqui.

No CEPI e no CAPI o conceito de gênero do discurso é unidade de organização do programa de ensino. De acordo com Schlatter et al (p.118, 2012), os pressupostos teóricos do curso estão atualizados nas tarefas de leitura, quando há questões de busca de informações que sejam coerentes com os propósitos sociais dos textos, assumindo a posição dos interlocutores e lidando com o suporte projetado. Assim como nas tarefas de produção textual, os enunciados pedem ações explicitando interlocutores, propósitos e suporte relacionados à situação social. Cito um exemplo ilustrado pelas autoras: como pode ser visto na figura a seguir, na situação proposta, faz sentido ler uma relação das disciplinas oferecidas no semestre para selecionar as que o estudante deseja cursar, como também um primeiro e-mail para o orientador com os propósitos de se apresentar, explicitar interesses e solicitar ajuda para a matrícula é uma ação coerente e relevante nessa esfera de atuação.

Figura 3: Escrevendo meu e-mail – CEPI-Português



Fonte: Schlatter et al, 2012, p. 119

Do mesmo modo, a atualização dos gêneros e uso da linguagem é realizada no CAPI. As tarefas de leitura, de compreensão oral, de produção e de composição de texto são

situadas no contexto considerando a interlocução, o suporte e ações esperadas. Cito um exemplo de uma atividade de leitura a seguir.

Figura 4: Atividade de leitura “Ficha de inscrição” – CAPI



Você conhece essa pessoa?

Leia ou escute os exemplos e complete a tabela de conjugação do verbo SER.

Você irá conhecer Haris Najeeb, aluno do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS.

Leia a nota biográfica de Haris e complete a ficha de inscrição do PPE de acordo com as informações no texto.

Arraste as partes do texto destacadas em negrito para completar os dados solicitados na ficha.



Haris Najeeb

Meu nome é **Hari Najeeb**, eu sou **estudante** e tenho **26 anos**. Tenho duas irmãs e dois irmãos. Nasci na cidade de **Faisalabad**, que é a terceira grande metrópole do **Paquistão** e também um importante **centro industrial** no coração do País. Em 2015, eu vim para o **Brasil**, estou vivendo em **Porto Alegre** agora e estou fazendo o curso **Básico 1** (Português para Estrangeiros) na UFRGS porque quero **fazer Mestrado** em Engenharia Elétrica **nesta universidade**.

FICHA DE INSCRIÇÃO




Nome:	<input type="text"/>
Sobrenome:	<input type="text"/>
Idade:	<input type="text"/>
Cidade natal:	<input type="text"/>
País natal:	<input type="text"/>
Ocupação:	<input type="text"/>
Objetivo:	<input type="text"/>
Curso:	<input type="text"/>

1
Corrigir
Refazer

Fonte: <https://www.ufrgs.br/capi/>

A tarefa de leitura prevê que o cursista busque informações relevantes (informações sobre a pessoa em uma nota biográfica) para o preenchimento das lacunas de forma que haja o ensino de informações pessoais, levando em consideração o contexto, nesse caso, de preencher a ficha de inscrição para se matricular no Programa de Português para Estrangeiros. Dessa forma, vemos o uso do gênero a serviço do ensino considerando uma prática social possível para o cursista quando estiver no intercâmbio.

22 Seleção de Textos e Uso de Textos Autênticos

Como vimos, ensinar uma língua adicional é promover a participação em práticas sociais relevantes. Como as práticas sociais são construídas em gêneros do discurso, é necessário promover encontros com a diversidade de textos nas esferas de atuação em que se precisa ou se deseja participar. Desde essa perspectiva de ensino, como já mencionado, o texto está no centro da aula de língua, e os recursos linguístico-discursivos e culturais a serem focalizados serão aqueles que estarão a serviço do gênero discursivo.

Para que possamos propiciar um ensino contextualizado e significativo, é preciso fazer uma seleção do que seja condizente com a proposta e interesse do público-alvo. Como Schlatter e Garcez (2012) apontam, é através dos textos que se poderá dar oportunidades de participação no mundo:

Pelas oportunidades de lidar com textos na língua adicional e valer-se dela para agir, ele [o educando] poderá conhecer mais e, assim, compor a sua própria visão informada e atuante, capacitando-se para participar mais afirmadamente do seu próprio mundo e do mundo maior que se apresenta na vida do cidadão. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 38)

A seleção de textos (orais e escritos) se orienta, portanto, no repertório que compõe as esferas de atuação em foco e que pode trazer experiências significativas para a aprendizagem do aluno no enfrentamento da língua em uso. Um texto é sempre produzido por alguém, com determinadas motivações, para alguém. Oportunizar a interação com o texto na língua adicional é, conseqüentemente, oportunizar a interação com outros modos de ver o mundo, mostrando aos alunos formas de agir no mundo daquela e naquela língua (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Tais textos que estão em circulação nas diferentes esferas de atuação, entendemos aqui como textos autênticos.

Entendemos por texto autêntico a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais. Um texto só encontra unidade significativa ao ser vinculado ao contexto efetivo de interlocução, desde sua produção e recepção até o retorno dos seus efeitos de sentido sobre os envolvidos. Para fins de letramento e educação linguística, nesse circuito completo, é especialmente relevante a observação atenta dos efeitos que produzimos nos outros mediante as nossas escolhas de o que dizer e de como dizer, dado que parece ser assim, monitorando o que conseguimos ou não dizer e fazer com o que dizemos, que vamos aprendendo a explorar os recursos expressivos dos outros, nossos interlocutores, para apreciar os textos com que nos deparamos pela vida afora e interagir de maneira confiante com os outros. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 138)

Harmer (1998) alerta que textos não autênticos, elaborados com vistas ao ensino de determinados recursos linguísticos, são muitas vezes superficiais e utilizam uma linguagem simplificada; porém, o uso de textos autênticos pode também ser complexo demais para alunos iniciantes – cabe ao professor colocar na balança a relevância do texto, os interesses dos alunos e suas capacidades, para então avaliar se deve selecioná-lo e de que modo poderá usá-lo em sala de aula. A partir da seleção do texto, é preciso elaborar tarefas que propiciem meios para que o aluno possa chegar ao entendimento do texto, podendo ser tarefas de ativação de conhecimentos prévios, tarefas de reconhecimento de expectativas sobre o que o texto vai tratar, tarefas de reconhecimento do suporte e de características do gênero do discurso, tarefas a respeito de recursos linguístico-discursivos e seus efeitos de sentido (uso de determinados itens lexicais ou estruturas gramaticais e não outras), entre outras. Considerando que há mediação (ajuda de usuários mais experientes ou de tarefas preparatórias e explicações) para lidar com textos autênticos, a possibilidade de interagir com esses textos pode gerar confiança nos estudantes, já que vão estar expostos a modos de interagir em contextos nos quais desejam ou precisam participar. Contudo, textos longos, sem elaboração de tarefas prévias, podem causar ansiedade e desmotivar os alunos, trazendo possíveis perdas de compreensão do texto. Nesse sentido, o trabalho em etapas e com um número maior de tarefas preparatórias e mais estruturadas, isto é, com oferta de exemplos, alternativas, breves explicações, figuras (exigindo, também, menos produção dos alunos) pode ser um facilitador em níveis básicos (BRESSAN, 2002; ANDRIGHETTI, 2009).

Scrivener (2005) distingue exposição autêntica (que contempla o uso autêntico da linguagem) e restrita (textos criados para fins didáticos) e entre produção autêntica e restrita. A exposição autêntica e a restrita dizem respeito, respectivamente, ao uso ou não uso de materiais autênticos, que, conforme vimos acima, demandará decisões quanto ao número e nível de estruturação das tarefas preparatórias para adequá-las – em termos de mediação necessária – aos conhecimentos prévios dos alunos (seja em relação ao tema, ao gênero do discurso, aos recursos linguístico-discursivos e culturais, entre outros). Quanto à produção, o autor define:

- *produção restrita*: se refere à fala ou escrita que requer que os estudantes usem menos produção linguística, podendo lançar mão dos recursos conhecidos, utilizando a língua de uma maneira mais controlada e

simplificada, em atividades como: repetição, exercícios de completar lacunas, selecionar ou relacionar itens, jogos simples, produzidos com frases semelhantes– produções que tenham como ponto de partida a disponibilização de um repertório de recursos linguístico-discursivos para ajudar o aluno na produção;

- *produção autêntica*: fala ou escrita menos estruturada, utilizando todo o amplo repertório linguístico-discursivo que os alunos são capazes de produzir. Exemplos: discussões em reuniões, escrita de diferentes textos, negociação, conversa em aula.

Hadley (1993) observa que é possível considerar o uso de textos adaptados para níveis básicos. De qualquer forma, independente do texto a ser editado, o mais importante é escolher um texto no formato e conteúdo adequados para o nível de proficiência dos alunos e, a partir da seleção feita, construir tarefas apropriadas tendo em vista a ajuda necessária para que os alunos possam realizar a compreensão e a produção oral, a leitura e a produção escrita propostas.

O uso de textos autênticos às vezes se torna um entrave por serem difíceis de selecionar ou difíceis de serem encontradas opções para iniciantes. Quando falamos de textos orais, encontrar em trecho autêntico para uma situação desejada (HADLEY, 1993, p.175), como, por exemplo, um diálogo para marcar um encontro, pode exigir uma pesquisa demorada. Ao elaborar um curso de PLA para chineses utilizando textos autênticos, Yan (2008) destaca a dificuldade de encontrar alguns textos que eram úteis para a sua unidade didática, que tem como temática “Moradias”, sendo a produção de textos uma alternativa para a elaboração do material didático:

Embora um tema possa gerar um amplo conjunto de gêneros do discurso interessantes de apresentar na sala de aula, na prática, alguns são difíceis de conseguir e, para professores que não têm experiência com essa prática social e/ou que não estão no país alvo, será mais difícil de conseguir os materiais autênticos. Por exemplo, um diálogo com o corretor de imóveis seria um ótimo material para compreensão oral, mas dificilmente conseguiríamos um material desse tipo gravado ou filmado fora do Brasil. Por outro lado, acredito que não seja necessário colocar uma amostra de todos os gêneros tipicamente implicados pelo tema para que os alunos consigam circular pelos gêneros relevantes ao contexto comunicativo em foco, já que, supondo que tiveram certa experiência com esses gêneros na língua materna, poderão utilizar o seu conhecimento de mundo, baseando-se no vocabulário adquirido sobre o tema, e produzir outros gêneros relacionados. (YAN, 2008, p.49)

Embora algumas pesquisas afirmem que o uso autêntico de textos pode ser frustrante (DUNKEL, 1986 apud HADLEY, 1993) e causar ansiedade nos alunos (JOINER, 1986 apud HADLEY, 1993), a defesa do uso de materiais autênticos reside na sua possibilidade de expor o aluno ao uso real da língua o mais cedo possível e convidá-lo a confrontar-se com tarefas que lhe exigirão participação ativa e autônoma (LITTLE; SINGLETON, 1988). No ensino que tem como base o uso de textos, é preciso então buscar aqueles que sejam relevantes para a participação nas esferas de atuação em foco, que possam ser relacionados às experiências prévias do aluno e, a partir desses textos, adequar as tarefas levando em conta a relação entre os textos selecionados e os conhecimentos prévios dos alunos.

Para a elaboração de tarefas de leitura, por exemplo, Hadley (1999, p. 199) faz a seguinte proposição de tarefas para cada nível:

Quadro 2: Sugestões de Tarefas de Leitura segundo Hadley⁴⁰

Tarefas sugeridas para o desenvolvimento de proficiência em leitura	
Iniciante / Intermediário	Avançado/Superior
Atividades de antecipação/previsão	Leitura dinâmica / Leitura para busca de informações
Atividades de pré-leitura (várias)	Confirmação de compreensão (vários)
Leitura dinâmica	Inferência contextual
Leitura para identificar tema ou ideia principal	Inferências
Identificação de funções dos textos	Identificação de detalhe específico
Leitura para busca de informações	Paráfrase (na língua-alvo)
Identificação de informações específicas	Resumo (na língua materna ou na língua-alvo)
Inferência contextual	Tomada de notas/Elaboração de esquema do texto
Atividade de preenchimento de lacunas em um texto (múltipla escolha)	Identificação de características sociolinguísticas
Preenchimento de formulários	Compreensão de expressões idiomáticas
Confirmação de compreensão (vários)	Compreensão da estrutura do discurso
Busca de pista	Compreensão de intenções
Inferências	Atividades de análise e de avaliação
Sequencialização de trechos de histórias	Elaboração criativa
Resumo (na língua materna)	
Conclusão de parte de um texto	
Identificação de características sociolinguísticas	
Identificação da estrutura do discurso	
Identificação de conectores/referentes	

Fonte: HADLEY, 1999, p. 199 (traduzido pela autora).

⁴⁰ Suggested Tasks for Building Reading Proficiency

Novice/Intermediate: Anticipation/Prediction activities; Prereading activities (various); Skimming; Gisting; Detecting functions of texts; Scanning; Extracting specific information; Contextual guessing; Simple cloze (multiple-choice); Filling out forms; Comprehension checks (various); Clue searching; Making Inferences; Scrambled stories; Resumé (native languages); Passage completion; Identifying sociolinguistic features; Identifying discourse structure; Identifying link words/Referents.

Advanced/Superior: Skimming/Scanning; Comprehension checks (various); Contextual guessing; Making Inferences; Extracting specific detail; Paraphrasing (target language); Resumé (native or target language); Note-taking/Outlining; Identifying sociolinguistic features; Understanding idioms; Understanding discourse structure; Understanding intentions; Analysis and evaluative activities; Creative elaboration.

A proposta de Hadley mostra a diferença de dinâmicas das tarefas entre níveis. Para níveis iniciais/intermediário, as tarefas são mais estruturadas com respostas mais dirigidas, e a compreensão é conferida por meio de alguma produção. Já nos níveis avançado/superior, as tarefas são menos estruturadas e podem contar com um repertório linguístico maior dos alunos.

De acordo com Bressan (2002), os textos autênticos são fontes de elementos culturais e motivadores, já que podem apresentar mais desafios para o aluno aprender a língua adicional estudada. Nesse sentido, é importante trabalhar também aspectos culturais dos textos, levando em consideração a sua complexidade, tanto no que é dito no aspecto linguístico como extralinguístico como gestos, entonação, ironia, etc. Nas palavras de Andrighetti (2009),

[...] é preciso propiciar oportunidades de reflexão sobre as sinalizações feitas pelos participantes na interação sobre a linguagem não verbal, os momentos de silêncio, as pausas, os alongamentos de vogais, a entonação, o volume de voz e em tantos outros elementos que apontam para entendimentos na interação. Se pensarmos que “a comunicação, seja ela oral ou por escrito, como também o ensino/aprendizagem, envolve questões identitárias, relações entre interlocutores e suas representações de mundo, e como, no meio de tudo isso, se co-constroi sentido e se desenvolve a linguagem” (Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004, p.356), a sala de aula também deve ser entendida como um lugar para usar a língua e refletir sobre esse uso, sobre os implícitos e pressupostos ali presentes. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 25)

Por outro lado, se a ideia do professor é trabalhar somente recursos linguísticos, e não recursos linguístico-discursivos e culturais, a escolha de textos em que essas relações sejam menos importantes deve ser considerada.

Conforme veremos mais adiante, o CEPI lança mão de textos autênticos para que os futuros intercambistas tenham acesso a diferentes gêneros do discurso no âmbito universitário, seja para circular nos diversos espaços (departamentos, biblioteca, restaurante, etc.), para lidar com questões administrativas (matrícula, documentação, etc.) e o estudo (pesquisa, aulas, etc.), seja para participar na vida fora da universidade (moradia, locomoção, lazer, etc.). No CAPI, estão sendo usados apenas textos autênticos, mas também textos adaptados e criados pelas elaboradoras do curso (a exemplo de textos autênticos), uma vez que os textos precisam ser livres em termos de licenciamento. Além disso, como apontado por Yan (2009), foi necessário criar alguns textos que não foram encontrados durante o período de produção, por exemplo, interações cotidianas para marcar encontros com colegas na universidade ou na cidade, interações institucionais de matrícula ou solicitação de

documentos em que é necessário dar informações pessoais e soletrar o nome, entre outros.

23 O Ensino por Tarefas

Como vimos, as aulas de línguas adicionais, na perspectiva adotada aqui, propõem práticas de uso da língua, organizadas por textos autênticos que compõem gêneros do discurso pertinentes a determinadas esferas de atuação em que se deseja ou precisa participar. No CEPI e no CAPI, os materiais elaborados para propor essas práticas são elaborados tendo-se em vista o ensino por tarefas.

Falar em aprendizagem numa perspectiva de educação linguística e letramento significa promover a participação em práticas sociais que envolvem o uso das línguas adicionais em diferentes cenários da vida e que podem possibilitar a circulação do aluno em gêneros do discurso (orais e escritos) em diversos campos de atuação de modo seguro, autônomo, autoral e crítico. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 135)

Richards e Rogers (2001) e Lantolf (2000) entendem tarefa como um convite para a realização de atividades por meio do uso da língua para resolver problemas, que podem incluir a leitura de um texto para posicionar-se sobre o assunto, a discussão de um determinado tema para tomar uma decisão, ou seja, envolver-se em atividades languageiras tendo um propósito. Já Nunan (1989, p.40-44) classifica tarefas de duas formas: tarefas do mundo real e tarefas pedagógicas. As primeiras dizem respeito à proposição de situações específicas de um determinado contexto de uso e servem a propósitos comunicativos do cotidiano; enquanto as segundas são tarefas que não visam ao uso da língua, mas a reflexão sobre a própria língua como, por exemplo, sobre questões gramaticais e fonéticas.

Andrighetti (2009) sintetiza a visão de tarefa adotada aqui, ao explicitar sua relação com gêneros do discurso e uso da linguagem:

Ao nos comunicarmos, o fazemos através de gêneros do discurso, ou seja, usamos a linguagem para agir de maneira específica em situações sociais diversas. A noção de tarefa adotada neste trabalho reflete essa visão de uso da linguagem em uma perspectiva social e propõe, portanto, um convite para os alunos assumirem, em sala de aula, a posição que assumem ao interagirem em situações sociais através dos gêneros do discurso. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 40)

Essa visão corrobora e conceito de tarefa proposto no exame Celpe-Bras, parâmetro de

proficiência de PLA no Brasil:

[...] trata-se de um convite para interagir no mundo, usando a modalidade escrita da língua com propósito social. Assim, em cada tarefa, há sempre uma ação com um propósito claro de comunicação – planejada por um enunciador e direcionada a um ou mais interlocutores – ao qual o/a examinando/a deverá adequar o seu texto em termos linguísticos discursivos. (BRASIL, 2015, p.8).

Para ilustrar esse conceito, o manual do exame traz alguns exemplos de tarefas:

- Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (ação) para escrever uma carta (ação) à seção “Cartas do Leitor” dessa revista (interlocutor), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (propósito).
- Escrever um e-mail (ação) para um amigo (interlocutor) sugerindo atividades para o fim de semana (propósito), com base na leitura da seção de programação de um jornal (ação).
- Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (ação) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (propósito), para serem apresentados por escrito (ação) em uma reunião com o chefe (interlocutor). (BRASIL, 2006, p.4)

Como podemos ver nos exemplos, cada tarefa tem um propósito comunicativo para um interlocutor definido, com o objetivo de que o candidato possa adequar o seu discurso a cada situação dada. Ressaltamos aqui que, ainda que os propósitos das tarefas sejam para a finalidade de avaliação, e não aprendizagem de uma língua adicional, tem-se em vista o uso da linguagem em diferentes gêneros do discurso, que oferecerão as condições de produção necessárias para a compreensão e produção.

Schlatter e Garcez (2012, p.95, ver também COUGHLAN; DUFF, 1994; BULLA, GARGIULO, SCHLATTER, 2009; GARGIULO, BULLA, SCHLATTER, 2009; BULLA, LEMOS, SCHLATTER, 2012; BULLA, 2014) diferenciam os termos tarefa pedagógica e atividade pedagógica:

[...] usamos a expressão tarefa pedagógica, ou simplesmente o termo tarefa, para nos referirmos a uma proposta aos alunos quanto ao que vamos fazer, tendo em vista determinados propósitos e interlocutores. Uma tarefa pedagógica, portanto, consiste no planejamento e no direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar, incluindo a explicitação, completa ou parcial, do contexto de uso da linguagem ao qual a tarefa alude.

A elaboração de tarefas consiste em levar em conta elementos do contexto de produção e recepção dos textos escritos e orais: a posição de enunciação do falante, o propósito para enunciar-se, o interlocutor para quem se enuncia e a organização do texto. Segundo os autores, na tarefa, também se explicita quem participa dela: se é uma atividade individual, em duplas, em grupos ou entre outros alunos ou participantes da comunidade

escolar ou fora dela. Quanto ao uso do termo atividade pedagógica⁴¹:

[...] nos referimos à realização em si da proposta, isto é, da tarefa (ou de variações dessa proposta), concretamente nas ações locais dos participantes envolvidos. Sendo essas atividades um conjunto de ações sociais encadeadas, elas vão se concretizar conforme o andamento das interações sociais entre os participantes. As atividades, portanto, são apenas parcialmente previsíveis e sempre transformáveis no seu decorrer. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p.95)

Para a elaboração de tarefas, é preciso levar em consideração, portanto, a esfera de atuação e a temática, o gênero do discurso em foco, a seleção do texto, os usos da língua que serão focalizados, os recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes para a participação nas práticas sociais focalizadas e pensar a organização do material didático em relação ao encadeamento das tarefas (BRESSAN, 20002; YAN, 2008; ANDRIGHETTI, 2009; SCHLATTER, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2012) para que responda aos interesses e aos conhecimentos prévios do público-alvo.

Schlatter (2009) sugere um planejamento de materiais didáticos para o ensino de língua adicional seguindo alguns critérios específicos. O primeiro deles é definir um tema norteador que seja relevante para o contexto e a faixa etária dos educandos e listar gêneros discursivos que façam parte desse campo temático. Após a decisão de quais gêneros trabalhar, é necessário selecionar os textos - podendo ser em áudio, vídeo ou texto escrito - que sejam relevantes para tratar da temática escolhida, que tenham a ver com os interesses dos educandos e que sejam autênticos, ou seja, textos nos quais o uso da língua esteja socialmente situado.

A partir da seleção de texto, Schlatter (2009) propõe que se decida quais habilidades (leitura, escrita, compreensão oral, produção oral) e aspectos linguístico-discursivos e culturais serão focalizados. A partir dessas decisões, será necessário elaborar tarefas de uso da língua pensando em uma sequência de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula: atividades preparatórias, atividades de compreensão, atividades de resposta ao texto (produção oral/escrita), atividades de resposta aos textos dos alunos, oportunidades para a prática da língua em vários contextos possíveis de ocorrer na esfera de atuação em que se deseja ou precisa participar.

Ademais, a autora propõe a reflexão sobre aspectos culturais da língua, para refletir

⁴¹ Muitos autores não fazem a distinção tarefa (planejamento) e atividade (ação), e usam os termos como sinônimos. Neste trabalho, quando me refiro a citações, usarei o termo usado pelo autor.

sobre a cultura do outro em comparação com a sua cultura, com o intuito de promover uma compreensão intercultural. Quanto aos recursos linguístico-discursivos, segundo a autora, é necessário focar em atividades de modo contextualizado e nos efeitos de sentido que podem provocar, não focando apenas na forma. Com essa reflexão, pode-se também propor atividades sobre diferentes possibilidades de readequação do gênero discursivo para outros propósitos ou outros interlocutores, tendo em vista que, ao se alterar as condições de produção, será necessário buscar outros recursos linguístico-discursivos e culturais para responder a essa nova situação de comunicação.

Depois dessas etapas, a autora expande sua proposta, propondo refletir sobre o que foi aprendido na aula de língua em relação a conhecimentos de outros campos necessários para a atuação projetada para além da sala de aula. Por fim, Schlatter (2009) sugere tarefas de avaliação das atividades realizadas, focando nas tarefas propostas, no desempenho do professor e do aluno, refletindo a respeito do que foi aprendido, se os objetivos foram alcançados, o que não foi aprendido, o que gostariam de aprender mais, como redirecionar as atividades para as futuras aulas (ver também SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Com esse planejamento de materiais didáticos para o ensino de PLA, acredito que me aproximo dos objetivos de um ensino com base no uso da linguagem a partir de gêneros discursivos, promovendo a prática de leitura, escrita, compreensão oral e produção oral e também a reflexão sobre o uso dos recursos linguístico-discursivos e culturais.

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 realidades locais e imediatas dos educandos em tarefas de interlocução com o mundo que se faz nessa outra língua. (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 37)

24 O design de um curso on-line

Como os cursos aqui discutidos foram concebidos com (CEPI) e sem (CAPI) mediação de um professor, é importante discutir como o design instrucional propõe modos de apresentar os materiais didáticos e os conteúdos de ensino que atendam a essas especificidades. Para isso, apresento os conceitos de arquitetura pedagógica, design instrucional, feedbacks e perspectivas de ensino como andragogia e heutagogia, para construir os subsídios que permitirão apresentar, no próximo capítulo, o design de ambos os

cursos com vistas a discutir sobre as adaptações de um curso com mediação para um curso sem mediação de um professor, objetivo deste trabalho.

Para operacionalizar um modelo pedagógico para a educação a distância, é preciso traçar os objetivos, a progressão de conteúdos e a abordagem pedagógica adequando-o às variáveis existentes no curso como as interações entre professor, aluno e objeto de estudo (BEHAR in BEHAR et al. 2009, p.24). A combinação desses elementos é o que a autora denomina como arquitetura pedagógica, constituída por: 1) aspectos organizacionais, 2) conteúdo, 3) aspectos metodológicos e 4) aspectos tecnológicos, definidos, respectivamente, por Behar (2009) da seguinte forma:

1. Fundamentação do planejamento/proposta pedagógica (aspectos organizacionais), em que estão incluídos os propósitos do processo de ensino-aprendizagem a distância, a organização do tempo e do espaço e as expectativas na relação da atuação dos participantes ou da também chamada organização social da classe;
2. Conteúdo – materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem;
3. Atividades, formas de interação/comunicação, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos em uma sequência didática para a aprendizagem (aspectos metodológicos);
4. Definição do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação tais como vídeo e/ou teleconferência, entre outros (aspectos pedagógicos). (BEHAR, 2009, p. 25)

Com o estabelecimento dessas etapas para a arquitetura pedagógica de um curso on-line, vemos a atenção que se deve ter à definição dos propósitos do curso e à atribuição de papéis dos participantes envolvidos no processo de ensino. Além disso, a seleção de conteúdo, de atividades e metodologias de ensino a serem realizadas e o local de hospedagem também são constitutivos nessa decisão.

A partir da arquitetura pedagógica, é preciso elaborar o design instrucional do curso para se apresentar os materiais didáticos. De acordo com Filatro (2010, p.56), o termo design tem uma distinção entre o design de superfície e o design de funcionamento interno. Enquanto o primeiro está relacionado aos aspectos da imagem de um produto no mercado, o segundo se destina ao desenho do funcionamento dos objetos, sendo relacionado à engenharia do produto, como criação de estruturas, de dispositivos e de processos. A autora também considera que o termo design, de qualquer forma,

[...] acaba trazendo à superfície as funções internas de um produto, exprimindo-as não apenas visualmente, mas em diferentes níveis e formas, entre eles os modos sensoriais

(cores, formas, texturas, sons) e os modos cognitivos (linguagem, metáforas, hipertexto, mapas conceituais, realidade virtual). (FILATRO, 2010, p.56)

Dessa maneira, o termo design instrucional⁴² “[...] não se reduz à face visível de produtos instrucionais, nem se refere apenas a um planejamento abstrato de ensino, mas reflete a articulação entre forma e função, a fim de que se cumpram os objetivos educacionais propostos” (FILATRO, 2010, p.56). O design instrucional está relacionado ao modo como o conteúdo será entregue para o usuário, ou seja, a interface em que o conteúdo será apresentado. A autora ressalta ainda que a instrução não é o mesmo que informação, nem o tratamento e publicação da informação. A partir dessa diferenciação, a ciência da informação e o design instrucional tornam-se áreas distintas, esta última definida como:

[...] a ação intencional e sistemática de ensino que envolve o planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. Em outras palavras, definimos design instrucional como o processo (conjunto de atividades) de identificar um problema (uma necessidade) de aprendizagem e desenhar, implementar e avaliar uma solução para esse problema. (FILATRO, 2008, p.3)

De um modo geral, Filatro (2010, p.20) vê no design instrucional caminhos para aperfeiçoar os processos de ensino e aprendizagem, desde a concepção de um curso, no desenvolvimento de materiais didáticos, até a elaboração de objetos de aprendizagem, podendo ser utilizados tanto na modalidade on-line quanto presencial. Para a autora, os objetivos do design estão em desenvolver competências e habilidades práticas, ter uma solução eficiente de informações para garantir a clareza e compreensão dos conteúdos; ter eficácia ao utilizar os recursos tecnológicos escolhidos. Tudo isso buscando uma melhoria na retenção dos conteúdos.

Gagné et al. (1985), em seu livro *Principles of Design Instruction*, afirma que o objetivo da instrução projetada é ativar e apoiar a aprendizagem do aluno. Para o autor, “o propósito do planejamento pedagógico é ajudar cada pessoa a se desenvolver, de maneira mais completa possível, em sua própria direção”, isto é, fazendo o melhor uso possível de suas potencialidades levando em conta sua inserção no mundo em que vive (1985, p. 24). Segundo os autores, a elaboração do design instrucional pode ser feita por um designer instrucional, professores ou equipe de produção que tenha familiarização com elaboração de

⁴² Segundo Behar (2010, p.34), o termo design pedagógico é um termo preferível ao invés de design instrucional, uma vez que o primeiro conceito pode levar à ideia de “instrução”, levando à ideia de um paradigma tradicional de ensino. Neste trabalho não faço essa diferença.

cursos on-line.

Gagné et al. (idem, p.238) propõem o conceito de eventos de instrução, como etapas para a elaboração de materiais didáticos que promovam o ensino autoinstrucional. De acordo com os autores, esses eventos são constituídos como um conjunto de orientações (p.186) para o aluno, por escrito, por áudio, ou vídeo. São nove eventos: (1) estimular atenção; (2) informar ao aluno os objetivos; (3) estimular a recuperação de pré-requisitos; (4) apresentar o material de estímulo; (5) proporcionar ajudas pedagógicas; (6) elicitare a produção; (7) fornecer feedback; (8) avaliar a produção; (9) promover a retenção. Esses eventos tem o propósito de organizar as condições externas de aprendizagem que contribuam para que haja ensino. Podem ser usados em todos os tipos de aula, podendo ser readequados e reorganizados para determinados objetivos a serem alcançados. Segundo os autores:

Ao projetar a arquitetura para o curso, não se diz praticamente nada sobre como a instrução pode ser feita. Durante uma aula, há uma progressão de um momento para o outro à medida em que um conjunto de eventos atua sobre e envolve o aluno. Esse conjunto de eventos é o que chamamos de instrução. (GAGNÉ et al. 1985, p.185)

Os eventos de instrução podem ser gerados, não apenas pelo professor, mas também por uma página impressa, imagem, programa de televisão, combinação de objetos físicos (GAGNÉ et al. 1985, p. 3), podendo ter em maior ou menor grau a presença do professor. Além disso, devem ser apropriados para o público-alvo: para crianças, por exemplo, recursos verbais escritos serão menos utilizados do que instruções orais e imagens, sendo também mais detalhadas do que para adultos, dos quais se espera maior autonomia (p.187). De qualquer maneira, os autores recomendam que os eventos instrucionais sejam variados para atender às diferentes características individuais de aprendizagem. Os autores ressaltam ainda que os eventos de instrução são ferramentas altamente didáticas. Isso quer dizer que as orientações e os objetivos devem estar muito claros para o público-alvo, pois a não compreensão pode gerar ansiedade e frustração para o aluno. Para isso, a escolha de palavras, de imagens, de vídeos e áudios adequados aos propósitos de um determinado curso e do público-alvo devem ser pensados previamente.

A partir desses conceitos, o design proporciona caminhos para a interação humana com o computador. Então, o design precisa ser altamente planejado para que os objetivos de um determinado curso sejam cumpridos. Filatro (2008) destaca diferentes tipos de interação no aprendizado eletrônico: interação com conteúdos, interação com ferramentas, interação com o

educador e interação com outros alunos, mostrando o papel do design instrucional em cada um deles.

A interação com os conteúdos é aquela em que o professor está ausente, como acontece em cursos autoformativos ou baseado em tutoriais. A autora apresenta aqui o termo “conversa instrucional” que é “um tipo de comunicação que envolve a apresentação de razões, evidências, argumentos e justificativas para auxiliar o aluno na aprendizagem” (FILATRO, 2008, p.108), para ressaltar os objetivos das atividades, dar orientações para a interação do aluno com os conteúdos e recursos tecnológicos, proporcionando feedbacks qualificados para as ações dos alunos e avaliando os resultados da interação a partir de critérios que se alinham aos objetivos do curso. Ainda que não haja a presença de um professor, agentes pedagógicos podem estar presentes como personagens estáticos e texto no formato de balão de diálogo. Também podem ter a forma de personagens fictícios programados a dar instruções em áudio ou também podem ser feitos vídeos com professores dando instruções ou explicações.

Quanto à interação com ferramentas, a autora observa que é um tipo de interação destinada mais àqueles que projetam cursos do que para aqueles que o fazem. Algumas ferramentas mencionadas são os *mindtools*, que servem para a construção do conhecimento com o intuito de que o aluno possa aprender por si mesmo, sem uma lição programada. Alguns exemplos de *mindtools* são os bancos de dados, as planilhas eletrônicas, os mapas conceituais e micromundos. A interação com essas ferramentas proporciona o desenvolvimento de um pensamento crítico, criativo e complexo, já que o aluno pode avaliar as informações, para poder sintetizar e adicionar significado pessoal a elas e, também, solucionar problemas, elaborar produtos, tomando decisões ao lidar com essas ferramentas.

A interação com o educador se refere a quando há a interação entre três variáveis, sendo elas o diálogo (comunicação), a estrutura predeterminada do curso (design instrucional) e a autonomia do aluno. Além disso, Filatro traz o conceito de *diálogo didático* nesse tipo de interação, em contraponto a *conversa instrucional* da interação com materiais didáticos. O diálogo didático orienta a interação entre aluno e educador, dando base à comunicação de ambos no processo de ensino. Para a autora, o diálogo didático pode ser relacionado aos eventos de instrução propostos por GAGNÉ et al. (1985) e são:

- Ativar e focar a atenção do aluno.
- Informar e reforçar os objetivos da aprendizagem.
- Manter e aumentar o interesse e a motivação do aluno.

- Apresentar a visão geral das unidades de aprendizagem e recuperar conhecimentos prévios.
- Apresentar informações, exemplos e analogias.
- Usar estratégias de aprendizagem e adequá-las ao perfil e ao desempenho do aluno.
- Monitorar o progresso do aluno e esclarecer dúvidas.
- Oferecer feedback, sugerindo leituras e atividades complementares.
- Orientar a prática, enfatizando a aplicação dos conteúdos a novas situações.
- Oferecer sínteses e revisões. (FILATRO, 2008, p.114)

A partir dessas ações, vemos aqui que o educador tem um papel importante na mediação entre o conteúdo e o ensino ao longo do curso, para que o aluno se mantenha motivado e também seja orientado durante o processo.

Por último, a interação entre alunos se dá em cursos com formatos colaborativos. Aqui os educadores e os materiais não são apenas a única fonte de informação, mas os colegas também fazem parte do processo. Nessa interação, é preciso estratégias de aprendizagem para que os alunos necessitem consultar o colega, promovendo atividades colaborativas.

A partir do foco das interações mencionadas, o design do curso pode ser fixo, ou seja, não sofrendo alterações em seu conteúdo, ou aberto, podendo ter alterações dependendo das demandas dos participantes. Nos cursos voltados para a interação com o conteúdo, o design tende a ser mais fixo, enquanto nos cursos em que há interação entre educadores e alunos, é possível manejar o formato, readequando as atividades para os objetivos dos participantes. Com a ausência do professor nos cursos autoformativos e sua estrutura fixa, o feedback acaba assumindo um papel importante para a interação dos alunos com o conteúdo, fornecendo sistematização ou explicação a fim de promover o ensino.

25 Feedback

Tanto em aulas presenciais quanto on-line, o feedback tem um papel fundamental na interação entre os objetivos de ensino e os estudantes. Na área de ensino de línguas, o feedback marca a sua presença de diferentes maneiras, como em respostas às produções dos alunos, em comentários e explicações, na correção da produção e de textos escritos, nas formas de avaliação, entre outros.

Nos cursos on-line, o feedback é o momento em que o “professor” se faz presente na mediação. Em cursos autoformativos, o feedback pode ser dado em vários formatos (dar ou não seguimento à tarefa, indicar certo/errado, explicar, dar exemplos, dentre outros) e pode

ser entendido como oportunidades de sistematização do conteúdo do curso, uma vez que o professor está ausente para fazê-lo.

Filatro (2008, p.52) afirma que o processo de ensino e aprendizagem estaria incompleto caso o aluno não recebesse algum feedback de sua prática, o que pode ser feito pelo educador, pelos pares, pelo próprio aluno (autoavaliação) ou de forma automatizada. Seguem alguns tipos de feedback que poderiam ser dados:

1. Indicar se a resposta está certa ou errada, sem nenhuma informação extra.
2. Indicar se a resposta está certa ou errada e explicar por quê.
3. Fornecer subsídios para que o próprio aluno determine se a resposta está certa ou errada e por quê.
4. Apontar estratégias mais apropriadas para o encaminhamento de uma questão, sem explicar se o aluno está certo ou errado.
5. Mostrar ao aluno as consequências de suas respostas, especialmente com o uso de jogos e simulações, nos quais cada ação do aluno é seguida por uma reação (feedback) do sistema.
6. Oferecer informação cumulativa sobre o progresso do aluno durante uma atividade – por exemplo, informar sobre padrões de erros repetidos ou quão próximo o aluno está de alcançar um critério preestabelecido.
7. Registrar em forma de foto ou vídeo demonstrações de aprendizagem psicomotora ou afetiva, que devem ser observadas pelo aluno individualmente ou em grupo, a fim de verificar passo a passo os efeitos de cada ação.
8. Oferecer atividades extras para que o aluno possa aplicar o feedback recebido a novas situações. (FILATRO, 2008, p. 130)

A frequência com que os feedbacks são fornecidos é importante para a instrução, pois é o feedback que permite ao aluno o acompanhamento de sua aprendizagem (FILATRO, 2010, p.190). Segundo Filatro (2008, p. 130), perguntas simples podem ter respostas simples automatizadas no final de cada atividade; feedbacks mais longos podem ser dados durante a realização de atividades mais complexas. Porém, independentemente de ser dado durante ou no final de uma atividade, o feedback deve incluir “[...] (1) orientação do aluno sobre as etapas do processo; (2) identificação dos erros durante o processo, assim como das causas desses erros e possíveis correções de rota, e (3) fornecimento de critérios para avaliação individual ou pelos pares” (FILATRO, 2008, p. 130). Em cursos com mediação do professor, o feedback pode incluir a elaboração de devolutivas personalizadas, podendo ser feitas por um educador ou colegas. De acordo com Gagné et al. (1985, p.111), os feedbacks também têm um papel fundamental em termos emocionais. Alunos que são mais ansiosos podem ficar mais tranquilos com feedbacks frequentes sobre o seu desempenho, ampliando assim as condições de aprendizagem de um curso.

26 Conceitos de andragogia e heutagogia

De acordo com Litto (2010), a diferença de público infantil e jovem de adultos resultaria em abordagens diferentes na maneira de se comunicar com o aluno, assim como a apropriação do conteúdo e a interação entre os alunos e o tutor. Para o autor,

Adultos gostam de sentir que estão no controle de suas vidas, suas ações. Eles não se abrem para aprender sem antes se sentirem dispostos e motivados para isso: querem saber por que um assunto é importante para ser aprendido e em que aspectos está relacionado às suas experiências, pois se interessam em aplicar imediatamente o novo conhecimento aprendido. (LITTO, 2010, p. 54)

Ao definir a andragogia – o ensino para adultos –, Knowles (1980) traça quatro pressupostos sobre as características dos aprendizes adultos que são diferentes das premissas da pedagogia – ensino para crianças e jovens. Tais pressupostos têm como base indivíduos maduros que:

1) seu conceito de si mesmo se move de ser uma personalidade dependente para a de um ser humano autodirigido; 2) eles acumulam um reservatório crescente de experiência que se torna crescentemente um rico recurso para a aprendizagem; 3) sua disposição para aprender se torna orientada para as tarefas de desenvolvimento de papel social; 4) sua perspectiva de tempo muda de uma aplicação para futuro para a aplicação imediata, assim como sua orientação em relação à aprendizagem muda de uma forma centrada no sujeito para centrada no desempenho. (KNOWLES, 1980, p.44-45)

O ensino voltado para adultos deve levar em conta, portanto, a sua bagagem de experiências, que, por sua vez, também se torna um recurso para a aprendizagem. Dessa maneira, cabe ao educador criar condições e dar ferramentas para que os conhecimentos prévios dos alunos sejam utilizados e selecionar conhecimentos que atendam às necessidades do cotidiano do adulto. O CAPI, como um curso autoformativo, pressupõe um público autônomo com intenções e experiências próprias para decidir o que aprender dentro do percurso proposto, podendo escolher quais habilidades desenvolver (leitura, compreensão oral, escrita, gramática, pronúncia ou revisão) e não será avaliado por deixar de realizar uma atividade. Contudo, se o cursista preferir, ele poderá seguir o percurso sugerido pelo CAPI.

Tendo por base os pressupostos da andragogia e de uma autonomia atribuída aos adultos em relação a decisões quanto à sua aprendizagem, Litto (2010) propõe o conceito de

heutagogia que “[...] é o termo utilizado para a autoaprendizagem, quando não há um professor ou uma escola e o aprendiz necessita, ou quer, adquirir conhecimentos novos sozinho” (LITTO, 2010, p.19). Almeida (2003, p. 105) define a heutagogia como um “conceito que expande a concepção de andragogia ao reconhecer as experiências cotidianas como fonte de saber e incorpora a autodireção da aprendizagem com foco nas experiências”. Esse conceito foi cada vez mais utilizado para se tratar de aprendizagem on-line uma vez que os cursos a distância estão cada vez mais popularizados. Como observa Batista (2008):

A heutagogia é o método pelo qual o aluno fixa “o quê e como aprender”. Ele é o responsável pela aprendizagem, sendo um modelo alinhado às inovações tecnológicas de e-learning. É um estudo dirigido, uma auto-aprendizagem feita por experiências práticas, e que, uma vez num ambiente seguro, quanto mais se erra, mais se aprende. Por meio da tecnologia, os alunos podem, além de definir “o como”, também “quando e onde aprender”. (BATISTA, 2008, p.32)

A relação entre autoaprendizagem e andragogia com a modalidade de ensino on-line se faz presente uma vez que a autonomia e independência são características atribuídas aos adultos. Como Filatro (2010) destaca:

A autonomia e a independência necessárias a uma aprendizagem baseada em tecnologias de informação e comunicação correspondem à maturidade psicológica que somente os adultos são capazes de exercer (pelo menos até os dias atuais). Foram exatamente essas características – autonomia e independência – que fizeram com que os computadores pessoais e os computadores ligados em rede alcançassem tal nível de expansão. (FILATRO, 2010, p. 18-19)

Além disso, a aprendizagem de adultos a distância se relaciona diretamente com o seu contexto de vida. Os adultos tendem a buscar cursos para aprimorar o que já sabem, buscando a formação continuada. Dessa maneira:

[...] a busca de condições para ancorar a heutagogia requer a adoção de princípios coerentes com a aprendizagem em contexto, a partir da experiência de vida, da interação social e da educação transformadora e reflexiva, associados a metodologias que atendam às necessidades específicas da educação de adultos, considerando-se as contribuições das TICs para a educação mediada por tecnologias, seja a distância, presencial ou híbrida. (ALMEIDA, 2009, p. 105)

O contexto dos adultos é também caracterizado pela falta de tempo para os estudos em meio ao cotidiano do trabalho. Sendo assim, a adoção do ensino on-line é também uma oportunidade para que o adulto faça o curso a qualquer hora que estiver disponível. Como observa Litto (2010):

Não havendo disponibilidade de tempo para voltar à escola ou à universidade, certamente serão oportunas as aprendizagens pela heurística, ou a aprendizagem feita pelo método auto-dirigido, ideal para o indivíduo altamente motivado, que possui a autonomia suficiente para aprender sozinho, sem o apoio de um professor ou de uma escola, descobrindo o saber que considera ideal, “montando o edifício” do seu próprio conhecimento. (LITTO, 2010, p. 65)

A partir dessa perspectiva heurística, alguns termos são encontrados para definir cursos em que não há interação entre professores e alunos, tais como “autoinstrucionais”, “autodirigido”, “autoformativos”. Pesquisando sobre esses termos, encontrei algumas definições que, embora apareçam em contextos diferentes, convergem para designar cursos que promovem autoaprendizagem.

Litto (2010, p.36) nomeia essa modalidade de ensino de “autodirigida” e sua definição é: “qualquer estudo a distância cuja ênfase esteja no controle que o aprendiz exerce sobre o ritmo de aprendizagem, ou sobre outros aspectos pedagógicos.” Já Belloni (2008, p.30) utiliza o termo autoaprendizagem, assim como é no inglês “selflearning” e salienta o quanto essa forma de aprender é importante para a educação a distância:

A ideia de auto-aprendizagem – ausente ou apenas implícita nas definições behaviouristas e economicistas – é, no entanto, crucial para a educação a distância: muito mais do que no ensino convencional, onde a intersubjetividade pessoal entre professores e alunos e entre os estudantes promove permanentemente a motivação, na EaD o sucesso do aluno (isto é, a eficácia do sistema) depende em grande parte da motivação do estudante e de suas condições de estudo. (KEEGAN, 1983: p.29)

Na época em que a educação a distância se apoiava em outras tecnologias, a legislação brasileira também lançou mão do termo autoaprendizagem, ao valorizar o estudo individual nesse tipo de modalidade de ensino. Segundo o Decreto nº 2494 de 1998, a educação a distância é

[...] uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 1998)

Por outro lado, o termo autoaprendizagem é entendido por Preti (2009, p.37) como redundante, “pois um processo de aprendizagem não ocorre sem autoaprendizagem, isto é, sem a participação ativa do aprendente [...]”, considerando que a aprendizagem consiste na interação do aluno com o conteúdo.

Os termos “autoinstrucional” e “autoformativo” também estão presentes ao designar estudos individuais. Em uma pesquisa por palavras-chave no Portal de Periódicos da CAPES, é possível encontrar resultados para as duas palavras em relação à esfera de ensino, porém provindas de áreas diferentes. O termo autoinstrucional está relacionado aos estudos de design e de cursos a distância sem mediação de um professor em geral – assim como o termo autoaprendizagem que vimos anteriormente. Já o conceito autoformativo, está relacionado a cursos on-line para a formação de professores. Há também recorrência de estudos em que o foco é formação de si mesmo como professor na prática de ensino presencial.

A partir dessa perspectiva heutagógica, o CAPI é compreendido aqui como um curso autoformativo. Os MOOC’s geralmente seguem um padrão de exposição do conteúdo organizado em uma sequência de vídeos seguidos de avaliação, enquanto cursos autoformativos propõem a autoaprendizagem por meio de tarefas e dinâmicas variadas para mediar a interação dos cursistas com o conteúdo. Como é um curso destinado ao público universitário, acreditamos que o curso fará parte de sua formação acadêmica, do mesmo modo como o próprio intercâmbio. Por essa razão, adotamos essa nomenclatura para o curso sem mediação de um professor analisado neste trabalho. Como é um curso destinado ao público universitário, acreditamos que o curso fará parte de sua formação acadêmica, do mesmo modo como o próprio intercâmbio. Por essa razão, adotamos essa nomenclatura para o curso sem mediação de um professor analisado neste trabalho.

3. PREPARANDO AS TÁTICAS

Neste capítulo apresento o contexto em que o CAPI se insere, em relação a outros cursos de PLA sem mediação de um professor e em relação ao CEPI, curso que inspirou a sua elaboração, para contextualizar de modo mais concreto os objetivos deste trabalho. Em seguida, apresento quadros comparativos do design e dos objetivos dos cursos focalizados (CEPI e CAPI), que servirão como pano de fundo para a análise das adaptações propostas de um curso com mediação para um curso sem mediação de um professor, análise que empreenderei no capítulo 4, *Cercando o Rei*. Por fim, descrevo os critérios adotados para a análise da adaptação dos materiais didáticos, que tratam da seleção de textos, dinâmica das atividades, estratégias de mediação e também feedback fornecido ao aluno.

3.1 O CAPI no contexto de cursos de PLA sem mediação de professor

Conforme já exposto, a oferta de cursos de línguas adicionais na modalidade on-line sem mediação de professor se faz cada vez mais presente em plataformas e também no formato de aplicativos. Ainda que os cursos de inglês, espanhol e mandarim sejam em maior número, como vimos na listagem que apresentei no capítulo anterior, encontrei os seguintes cursos de PLA disponíveis on-line: *Curso de Português para Estrangeiros*, oferecido pela Fundação Universitária de Blumenau (FURB) e hospedado na plataforma MiríadaX, *Pluralidades em Português Brasileiro*, elaborado por uma equipe da Universidade de Campinas (Unicamp) e hospedado na plataforma Coursera, *Português como Língua Adicional partes 1 e 2*, oferecidos pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), a versão de língua portuguesa do site *Duolingo* e o curso PORTOS – Português On-line para a Saúde, elaborado em uma parceria entre a Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) para a Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde (UNA-SUS) e hospedado na plataforma UNA-SUS/UFSCPA⁴³. A tabela 4, abaixo, apresenta informações gerais sobre cada um dos

⁴³ Curso de Português para Estrangeiros: <https://miriadax.net/web/curso-de-portugues-para-estrangeiros>
 Pluralidades em Português Brasileiro: <https://pt.coursera.org/learn/brasileiro-portugues>
 Português como Língua Adicional partes 1 e 2: <https://ead.ifrs.edu.br/site/conteudo/index/id/376>
 Duolingo: <https://pt.duolingo.com/course/pt/en/Aprenda-Portugu%C3%AAs-On-line>
 PORTOS: <https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/course/index.php?categoryid=4>
<https://www.unasus.gov.br/noticia/una-susufcspa-lan%C3%A7a-novo-curso-de-portugu%C3%AAs-online-para-sa%C3%BAde>
<http://www.blog.saude.gov.br/index.php/cursos-e-eventos/52788-una-sus-ufcspa-lanca-novo-curso-de->

CURSOS.

Quadro 3: Cursos on-line de PLA sem mediação de professor

Cursos	Curso de Português para Estrangeiros (CPE)	Pluralidades em Português Brasileiro (PPB)	Português como Língua Adicional partes 1 e 2 (PLA)	Duolingo (versão de língua portuguesa)	PORTOS
Iniciativa	FURB	Unicamp	IFRS	Duolingo	UFCSPA UFRGS
AVA	Miríada X	Coursera	Plataforma Moodle no site do IFRS	Site do Duolingo	UNA-SUS
Carga horária	16 horas	15 horas	30h cada parte 60h no total	De acordo com ritmo do cursista	50 horas
Público-alvo	Estrangeiros com nível A2 do Quadro Comum Europeu ⁴⁴	Estrangeiros com nível intermediário	Refugiados e imigrantes com nível básico e brasileiros que desejam rever seus conhecimentos no idioma	Falantes de inglês	Falantes de espanhol que queiram atuar na área da saúde
Certificação	Sim Gratuita	Sim Paga	Sim Gratuita	Não	Sim Gratuita
Objetivos	Aprimorar as habilidades de audição, escrita e leitura, com foco em situações do cotidiano e na cultura brasileira	Expandir a consciência intercultural. Desenvolver e aprofundar habilidades de leitura e compreensão oral do português brasileiro	Promover a aprendizagem de conhecimentos iniciais para a comunicação em língua portuguesa	Desenvolver a aprendizagem de português	Promover a aprendizagem e a prática da língua para atuar na área da saúde

⁴⁴ Segundo o Quadro Comum Europeu de Referência, de forma global, o nível A2 compreende: “É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.” (CONSELHO EUROPEU, 2001, p. 49)

Conteúdos	Temas	Futebol, Alimentação, Casa e Arte	Letramento crítico, identidades e culturas plurais, pertencimento, festas, música	Parte 1: identificação e caracterização pessoal, localização no tempo e no espaço, meios de transportes, alimentação, compras Parte 2: família; moradia; corpo humano, esporte e hábitos; clima e vestuário; tempo livre e atividades de lazer; hábitos recentes	Saudações, Animais, Comida, Cores, Família, Profissões, Medicina, Política, Ciências, Artes, Esportes, Natureza, Negócios e Eventos, Horário de Versão Brasileiro, Transporte, Pratos Típicos e Arte Brasileira	Perfil, Saúde na comunidade, Unidade Básica de Saúde e Comunicação com os pacientes
	Gêneros do Discurso	Reportagem; vídeo promocional sobre futebol; minidocumentário	Entrevista (escrita e audiovisual), postagem de blog, charge, infográfico, texto de apresentação de filme, reportagem, depoimento, biografia, sinopse de romance e podcast	Animação, diálogos, texto informativo.	Não tem	Texto informativo sobre o Moodle, história em quadrinho, propaganda, poema, perfil, perfil no moodle, currículo lattes, notícia, mapa, história de cidade, dados sociodemográficos, diálogo em vídeo de no consultório, ficha médica, artigo, resumo (abstract), cartazes de campanha
	Habilidades	Leitura, compreensão oral e escrita	Leitura e compreensão oral	Leitura e compreensão oral	Compreensão oral, produção oral e escrita	Leitura, compreensão oral e escrita
	Recursos linguístico-discursivos	Aspectos lexicais e gramaticais	Aspectos lexicais e gramaticais	Aspectos lexicais e gramaticais	Aspectos lexicais e gramaticais	Aspectos lexicais, fonológicos e gramaticais
Textos e Tarefas		Textos: autênticos apresentados de modo completo; escritos e em vídeos; textos informativos sobre os temas do curso para	Textos: autênticos apresentados de modo completo e adaptado; elaborados pela equipe de produção; escritos	Textos: elaborados pela equipe de produção; escritos (textos informativos, agenda, explicações gramaticais,	Textos: Ausência de textos sendo apresentado apenas imagens, palavras ou frases.	Textos: autênticos apresentados de modo completo e adaptado; elaborados pela equipe de produção; escritos (texto

	<p>as tarefas de leitura e minidocumentários e receita culinária para as tarefas de compreensão.</p> <p>Tarefas: São propostas práticas de leitura, de compreensão oral e de recursos linguísticos; variedade de dinâmicas, propostas compreendem múltipla escolha para vídeos e a utilização do Quizlet para os exercícios de vocabulário (combinação, soletração, cartões, perguntas, digitar a resposta correta). Há a disponibilidade de um Fórum para tirar dúvidas entre os cursistas.</p>	<p>(charge, postagem de blog, texto de apresentação de filme, sinopse de filme, infográfico, sinopse de romance, reportagem, biografia e entrevista), em vídeos (explicações gramaticais, entrevistas e depoimentos) e áudios (<i>podcasts</i>); textos informativos sobre temas e gêneros variados para tarefas de leitura e compreensão a fim oferecer oportunidades de práticas de letramento crítico, como é a proposta do curso.</p> <p>Tarefas: São propostas práticas de leitura, de compreensão oral e de recursos linguísticos; dinâmicas de compreensão de leitura e da oralidade são feitas através de perguntas abertas para a comparação de respostas esperadas e questões gramaticais de múltipla escolha para o preenchimento de lacunas.</p>	<p>diálogos e material didático multimídia em PDF⁴⁵, em vídeo (diálogos em animações) e em áudio (pequenas frases para exercícios de preenchimento de lacunas e diálogos do material didático em PDF); diálogos sobre situações cotidianas a fim de oferecer práticas linguísticas do dia-a-dia.</p> <p>Tarefas: São propostas práticas de leitura, de compreensão oral e de recursos linguísticos; exercícios gramaticais no formato questionário do Moodle (múltipla escolha, verdadeiro ou falso e resposta X⁴⁶) e exercícios para digitar a palavra correta a partir de áudios ou pelo contexto sem a oferta de opções. Os textos não possuem tarefas de compreensão, porém nos questionários há textos com exercícios de compreensão com questões de verdadeiro e falso.</p>	<p>Tarefas: Exercícios de relacionar vocabulário em inglês à imagem e tradução em português, digitação da tradução, digitação da versão, múltipla escolha, produção oral a partir de frases dadas; digitação de frases a partir de áudios.</p>	<p>informativo, história em quadrinhos, poema, perfis, notícias, dados sociodemográficos, relatórios dinâmicos, biografia de município, manual do cadastro nacional dos estabelecimento de saúde, ficha médica, anotações médicas, árvore genealógica, artigo científico, resumo (abstract), parágrafo de introdução do artigo, campanhas em cartazes do ministério da saúde e reportagens de jornal), em áudio (frases de diálogos do cotidiano) e em vídeo (propaganda e vídeos com diálogo no consultório médico); essa seleção de texto proporciona ao cursista reflexões sobre a língua portuguesa e língua espanhola e expõe-no a práticas sociais através de gêneros que o cursista pode vir a ter contato.</p> <p>Tarefas: São propostas práticas de leitura, de compreensão oral e de recursos linguísticos; há a utilização de questionários, tarefas de arrastar (<i>drag and drop</i>), proposta de discussão entre os colegas de profissão,</p>
--	--	--	---	--	--

⁴⁵ Os materiais multimídia em PDF possuem, além do texto escrito para a leitura, arquivos em vídeo e áudio para as atividades.

⁴⁶ Tipo de questionário em que para cada questão (frase ou lacuna) há um box de respostas possíveis para selecionar a resposta correta ou ordenar frases.

					verdadeiro ou falso, selecionar informações, reconhecimento de gênero discursivo, colocar parágrafos em ordem, relacionar imagem a texto; comparação de textos.
Avaliação	Ao final de cada módulo, o cursista deve responder um conjunto de questões em uma tentativa. ⁴⁷ Para a aprovação deverá acertar no mínimo 50% das questões.	Cada módulo é dividido em segmentos sendo o quarto o de avaliação. São propostos <i>quizzes</i> , e o cursista precisa realizar todos para a certificação.	Ocorre através do acesso a todos os materiais e realização de todas as atividades do curso, e o cursista deve obter média igual ou maior a 7,0 em cada um dos módulos.	Realização de todos os exercícios em cada unidade que têm como feedback certo ou errado.	A avaliação consiste em momentos de revisão e autoavaliação em três momentos: no final da Unidade 2, da Unidade 3 e Unidade 5. Ao final do curso, há um teste final para comparar os resultados com a autoavaliação. O desenvolvimento de 70% das atividades on-line (relatórios de atividades gerado automaticamente) também conta para a aprovação.

Fonte: Elaborado pela autora

⁴⁷ O questionário da Avaliação não estava disponível.

Conforme podemos ver na tabela, os cursos variam entre 15 e 50 horas, com exceção do Duolingo, que não fornece uma carga horária; são dirigidos a públicos diferentes: estrangeiros de um modo geral, imigrantes e refugiados, falantes de espanhol e profissionais da saúde; o CPE, o PLA, Duolingo e PORTOS são gratuitos, e o PPB é pago. Quatro deles oferecem certificação, com exceção do Duolingo.

Os cursos em geral têm em comum o ensino de português para o uso no dia-a-dia. O curso CPE da FURB tem como temáticas o futebol, comidas, grafite e partes da casa, oferecendo exercícios para a prática de recursos linguísticos, tais como as diferenças entre os verbos “ser” e “estar”, pronomes possessivos, verbos regulares no presente, preposições e diferenças entre os tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito. O curso PPB, por outro lado, tem como compromisso o ensino a partir de uma perspectiva de letramento crítico, em que, através da leitura de textos de diversos gêneros discursivos e questões de interpretação, o cursista pode refletir sobre a cultura do outro e sobre sua própria cultura. O curso PLA focaliza temáticas do cotidiano para imigrantes e refugiados. Na primeira parte proporciona prática de leitura de textos que tratam de identificação e caracterização pessoal, localização no tempo e no espaço, meios de transportes, alimentação e compras; na segunda, as temáticas são família, moradia, corpo humano, esporte e hábitos, clima e vestuário, tempo livre e atividades de lazer. O Duolingo oferece uma variedade de exercícios de relacionar tradução de palavras e frases de diferentes campos semânticos, tais como Saudações, Animais, Comida, Cores, Família, Profissões, Medicina, Política, Ciências, Artes, Esportes, Natureza, Negócios e Eventos. E também oferece exercícios para a prática da gramática como o plural, o uso dos pronomes pessoais, tempos verbais.

Em relação aos textos e tipos de tarefas, no curso PLA, há animações, textos autênticos e elaborados pela própria equipe de produção, e as tarefas incluem propostas de práticas de leitura, de compreensão oral e de recursos linguísticos, com exercícios gramaticais no formato questionário do próprio Moodle. O curso CPE dispensa animações e utiliza textos autênticos e criados, além de *flashcards* para a apresentação de vocabulário; as tarefas consistem em práticas de leitura, de compreensão oral e de recursos linguísticos, com várias dinâmicas, que incluem questões de múltipla escolha para tarefas com vídeos e a ferramenta Quizlet para exercícios de vocabulário. Além disso, o CPE conta com um Fórum para que os participantes possam interagir entre si. No curso PPB, há textos criados e autênticos, e as

tarefas de leitura e de compreensão oral são feitas a partir de questões com perguntas abertas. O feedback é dado pela comparação da resposta desejada com a dada pelo cursista. No Duolingo não há textos completos, sendo um curso voltado para exercício com frases em tarefas de completar, relacionar imagens e pronunciar frases ou palavras. O curso PORTOS possui uma variedade de gêneros do discurso focados no cotidiano do público-alvo, profissionais da saúde, com práticas de leitura, de compreensão oral e de recursos linguísticos. Há variedade nos tipos de tarefas com a utilização de questionários, tarefas de arrastar, proposta de discussão, selecionar informações, reconhecimento de gênero discursivo, colocar parágrafos em ordem, relacionar imagem e texto e comparação de textos.

Em relação à avaliação, os cursos se aproximam um pouco nos moldes de ter uma no final em cada módulo com algumas diferenças quanto à dinâmica. O CPE realiza, no final de cada módulo, questionários, e o cursista deve acertar pelo menos 50% das questões em uma tentativa. Já no PPGB, cada módulo é dividido em segmentos, sendo o último apenas de avaliação (*quizzes*), e o cursista precisa realizar todos para a certificação. O PLA avalia as atividades pelo acesso aos materiais e também pela média igual ou maior a 7,0 na soma das atividades de cada módulo. O Duolingo possui um percurso previsto de acordo com o nível de dificuldade, e o cumprimento das tarefas de cada módulo, e é preciso acertar todos os exercícios, sendo necessário refazer os que estão errados. No PORTOS, a avaliação está presente nos momentos de revisão e autoavaliação em três momentos: no final das unidade 2, 3 e 5, com questões que retomam os conhecimentos linguístico-discursivos e culturais das unidades. O desenvolvimento de 70% das atividades on-line (relatório das atividades gerado automaticamente) conta também para a avaliação. Ao final do curso, há um teste para comparar os resultados com a autoavaliação.

Conforme já mencionado, o CAPI é destinado a alunos falantes de espanhol que serão futuros intercambistas da UFRGS. Abaixo seguem as informações do curso.

Quadro 4: Descrição geral do CAPI

Curso		Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio
Iniciativa	UFRGS: Programa de Português para Estrangeiros (PPE) e Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD)	
AVA	Site www.ufrgs.br/capi	
Carga horária	Previsão de 60 horas	
Público-alvo	Alunos intercambistas da UFRGS falantes de espanhol	
Certificação	Sim / Gratuita	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar os estudantes com as práticas linguístico-discursivas e culturais do contexto acadêmico e da vida cotidiana na cidade de destino; - oferecer oportunidades de uso da língua portuguesa através da leitura e escuta de textos autênticos que tenham relação com ações e situações acadêmicas e culturais nas quais o estudante poderá se envolver na universidade e na cidade de destino; - oferecer explicações, comparações do português com o espanhol e exercícios para que o estudante possa apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para interagir oralmente e por escrito; - promover a integração dos participantes com colegas e futuros colegas e professores antes de sua chegada na universidade de destino. (SCHLATTER et al, 2017) 	
Conteúdos	Temas	Apresentação Pessoal, Intercâmbio (motivações, experiências, trâmites etc.), Vida na Universidade (organização administrativa e espacial, possibilidades de estudo, contatos, gêneros acadêmicos etc.) , Vida em Porto Alegre (moradia, localização, lazer etc.)
	Gêneros do Discurso	Vídeos de programas do canal UFRGS, reportagens escritas e audiovisuais, minibiografias, diálogos (escritos e/ou em áudio), sites da universidade e da prefeitura, e-mail, entrevista do exame Celpe-Bras, depoimentos em vídeos, entrevistas em vídeo, roteiro de turismo, currículo vitae, currículo lattes, edital, mapas, dados sociodemográficos, historiografia da cidade, guia estudantil, anúncios de imóveis (grupo de facebook e jornais), cartão da universidade, cartão do transporte estudantil, contrato de locação de imóvel, contas de água e luz, plano de matrícula, ementa de disciplinas, anúncio de eventos culturais, artigos científicos, resumos (abstract).
	Habilidades	Leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita
	Recursos linguístico-discursivos	Aspectos lexicais, gramaticais e fonológicos
Textos e Tarefas	<p>Textos: autênticos apresentados de modo completo e adaptado; elaborados pela equipe de produção; <u>escritos</u> (reportagens, minibiografias, diálogos, sites da universidade e da prefeitura, e-mail, roteiro de turismo, currículo vitae, currículo lattes, edital, mapas, dados sociodemográficos, historiografia de cidade, guia estudantil, anúncios de imóveis (grupo de facebook e jornais), documentos de identificação e transporte, contrato de locação de imóvel, contas de água e luz, plano de matrícula, ementa de disciplinas, anúncio de eventos culturais, resumos (abstract), artigos científicos), <u>em áudio</u> (frases do cotidiano, diálogos e entrevista Celpe-Bras) e <u>em vídeo</u> (programas do canal UFRGS, reportagens, diálogos, depoimentos e entrevistas); essa seleção de textos proporciona ao cursista reflexões sobre a língua portuguesa e a língua espanhola e o expõe a práticas sociais que o cursista pode vir a ter contato em seu intercâmbio na universidade e na cidade de destino.</p> <p>Tarefas: são propostas práticas de leitura, de compreensão oral, de recursos linguísticos, de produção escrita e de produção oral; há a utilização de exercícios de múltipla escolha, tarefas de arrastar (drag and drop), jogos (da memória, cruzadinha, percurso, joga da velha,</p>	

	quebra-cabeça), verdadeiro ou falso, selecionar informações, relacionar imagem a texto, relacionar colunas, escrever ou encaixar itens em colunas, ordenar parágrafos ou eventos em uma linha do tempo.
Avaliação	Está previsto, ao final de cada aula, uma revisão de conteúdos e constante feedback após cada tarefa. Além disso, no fim de cada módulo, o cursista fará uma autoavaliação para comparar com as expectativas de aprendizagem desejada ao longo do módulo.

Fonte: Elaborada pela autora

Seguindo o que já está proposto no CEPI, o CAPI possui uma variedade de textos que compõem um repertório de práticas sociais que um intercambista poderá encontrar na universidade e na cidade de destino. Diferentemente da maioria dos outros cursos autoformativos apresentados acima (com exceção do PORTOS), o CAPI possui tarefas de produção escrita que propõem a composição de texto a partir de estruturas dadas⁴⁸.

Conforme vimos acima, entre os cursos de PLA sem mediação de professor existentes, não há ainda um curso que tenha como público-alvo estudantes universitários, no intuito de prepará-los para a experiência de intercâmbio no Brasil. Considerando a experiência exitosa com o CEPI ao longo de sete anos, o objetivo do CAPI foi o de ampliar o acesso a essa preparação, considerando o gradativo aumento na UFRGS de estudantes estrangeiros. As características gerais dos cursos de PLA sem mediação de professor apresentadas acima bem como as características do CEPI (que discutirei abaixo) serviram como ponto de partida para o trabalho empreendido pela equipe de elaboração do CAPI, da qual fiz parte desde o início. Como mencionado anteriormente, o presente trabalho busca contribuir para os estudos dessa equipe e de outros pesquisadores interessados em refletir sobre design de cursos on-line e a elaboração de materiais didáticos para cursos autoformativos no sentido de oferecer uma análise detalhada de adaptações feitas de um curso com mediação para um curso sem mediação de professor. Nesse contexto, repito aqui os objetivos que geraram este relatório e, a seguir, as contribuições pretendidas:

- a) descrever as alterações de design e de tarefas necessárias para transformar um curso de língua com mediação de professor em um curso sem mediação;
- b) caracterizar como, em um curso autoformativo, pode ser proposta uma mediação entre o conteúdo e o cursista.

Na busca por compreender esse processo, este trabalho pretende contribuir para os estudos na área de EaD ao:

⁴⁸ Discutirei as tarefas do CAPI no próximo capítulo. Em termos de design, o CAPI se assemelha ao PORTOS – nesse sentido, é importante dizer que a autoria dos conteúdos do PORTOS é de Camila Dilli e Margarete Schlatter, coordenadora do CAPI.

- apresentar e refletir sobre as adaptações de um curso com mediação para uma versão autoformativa;
- organizar critérios que podem orientar a construção de cursos a distância mediados por tecnologia, mais precisamente no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos para cursos de PLA on-line sem mediação para fins de intercâmbio.

Os objetivos estão relacionados à elaboração de tarefas para cursos sem mediação de professor de língua adicional on-line, levando em consideração os propósitos do curso e como está desenhada a mediação na versão autoformativa. Logo, este trabalho reflete sobre e visa a contribuir para o campo de elaboração de material didático em contextos on-line, apresentando subsídios para professores e profissionais da área de design de cursos de línguas para ensino a distância. Os estudos discutidos anteriormente mostram a relevância de pensar os materiais didáticos de acordo com as necessidades do público-alvo ao qual se destina. Mostrar como pode ser feito isso em contexto on-line é também uma das contribuições pretendidas por este trabalho.

3.2 O CEPI e o CAPI

Como apresentado anteriormente, o CEPI⁴⁹ foi produzido entre 2007 e 2009 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Nacional de Córdoba (UNC) e Universidade Nacional de Entre Rios (UNER), como resultado de um projeto de fortalecimento de redes universitárias com o apoio do Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, da Argentina (PROGRAMA DE PROMOCIÓN DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA, “Proyecto de Fortalecimiento Redes Interuniversitarias: Lenguas, diversidad y cooperación internacional”). De acordo com Schlatter et al. (2009), o objetivo do CEPI é ensinar línguas para os participantes de programas de intercâmbio acadêmico nas universidades que compõem a Associação de Universidades Grupo

⁴⁹ Participaram da criação e do desenho do curso original de espanhol e de português: Margarita Hraste (coordenação do projeto), Margarete Schlatter (coordenação CEPI-Português/UFRGS), Víctor Hugo Sajoza Juric e Viviana Sappia (coordenação CEPI-Espanhol/UNC), Gabriela da Silva Bulla (coordenação materiais didáticos CEPI-Português/UFRGS), Hebe Gargiulo (coordenação materiais didáticos CEPI-Espanhol/UNC), María Laura Rodriguez (secretária do projeto). São autores dos materiais didáticos CEPI-Português: Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Hebe Gargiulo, Cristina Uflacker, Fernanda Lemos, Graziela Andrighetti, Isadora F. Gräbin, Letícia Soares Bortolini, Letícia Grubert dos Santos, Michele Saraiva Carilo, Natalia Lafuente, Camila Dilli Nunes, José Peixoto Coelho de Souza, Arildo Leal Aguiar; e autoras dos materiais didáticos CEPI-Espanhol: Hebe Gargiulo, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla, Susana Becker. Fizeram parte da equipe de técnicos em informática, webdesigners e/ou EAD: Guadalupe Moreira, Jerônimo Visñovezky, Izadora Netz Sieczkowski, Maximiliano Franco, e Paola Roldan.

Montevidéu (AUGM), dando-lhes a oportunidade para se familiarizarem com a universidade de destino, com a língua local e também interagir com outros intercambistas.

O CAPI está atualmente em fase de produção, iniciada em 2016, por uma equipe de professoras-bolsistas do Programa de Português para Estrangeiros (PPE)⁵⁰ sob a orientação da professora do Instituto de Letras Margarete Schlatter. Também participam da equipe bolsistas⁵¹ do Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD), que desenvolvem o trabalho de programação, design visual, ilustração e gravação de áudios e vídeos, sob a supervisão de Marlise Bock Santos e Gabriela Petry.

Ainda que tenham um design instrucional diferente, um por ter a mediação de um professor, e o outro sem, ambos os cursos apresentam objetivos em comum, pois ambos visam a:

- Familiarizar os estudantes com as práticas linguístico-discursivas e culturais do contexto acadêmico e da vida cotidiana na cidade de destino;
- Oferecer oportunidades de uso da língua portuguesa através da leitura e escuta de textos autênticos que tenham relação com ações e situações acadêmicas e culturais nas quais o estudante poderá se envolver na universidade e na cidade de destino;
- Oferecer explicações, comparações do português com o espanhol e exercícios para que o estudante possa apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para interagir oralmente e por escrito;
- Promover a integração dos participantes com colegas e futuros colegas e professores antes de sua chegada na universidade de destino. (SCHLATTER et al, 2017, p. 258-259)

Ambos os cursos têm o objetivo de oferecer a intercambistas (já selecionados, no caso do CEPI, ou também para candidatos ao intercâmbio, no caso do CAPI) um acolhimento inicial, anterior à sua chegada na cidade e na universidade de destino. De acordo com Schlatter et al (2017), o contato antecipado do estudante com tarefas que usam materiais autênticos da universidade e da cidade de destino propicia oportunidades significativas para lidar com o uso da linguagem (CLARK, 1996) em práticas sociais relevantes para o intercâmbio. Além disso, os cursos visam a contribuir para o projeto de internacionalização do ensino superior, respondendo à necessidade de acolher o crescente fluxo de estudantes

⁵⁰ Os participantes são Walkiria Ayres Sidi, Kétina Allen da Silva Timboni, Andrea Rubert Araújo, Marjorie Moraes Pacheco. Participou também da criação do design e de conteúdos para o primeiro módulo Letícia Soares Bortolini.

⁵¹ Os bolsistas que se dedicaram ao CAPI até o momento foram Alisson Rocha, Paul Richard Mayer, Douglas, Aguiar, Gabriel Tiburski, Carlos Pinheiro e Milo da Silva.

estrangeiros em universidades brasileiras.

A tabela a seguir apresenta, de modo geral, o design de ambos os cursos. Repito as informações sobre o CAPI apresentadas anteriormente (Quadro 4, acima), para uma comparação com o CEPI. Essa descrição geral será aprofundada nas próximas seções e no próximo capítulo, e retomada mais adiante com base na análise das adaptações feitas no CAPI.

Quadro 5: Características gerais do CEPI e do CAPI

Curso		
Iniciativa	UFRGS (Programa de Português para Estrangeiros - PPE), Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e Universidad Nacional de Entre Rios (UNER)	UFRGS: Programa de Português para Estrangeiros (PPE) e Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância (NAPEAD)
Hospedagem (AVA)	Moodle UNC: www.cepi.unc.edu.ar	Site: www.ufrgs.br/capi
Carga horária	20 a 50 horas	Previsão de 60 horas
Público-alvo	Alunos intercambistas da UFRGS falantes de espanhol	Alunos intercambistas da UFRGS falantes de espanhol
Certificação	Sim / Gratuita	Sim / Gratuita
Objetivos	“[...] promover a educação linguística em espanhol e português e iniciar a experiência de intercâmbio, familiarizando o participante com o uso da língua no contexto universitário do país de destino, e oportunizando interações entre os participantes do CEPI, professores e futuros colegas da universidade de destino. Desse modo, o CEPI oferece ao intercambista a oportunidade de se preparar sócio-linguístico-culturalmente para a experiência do intercâmbio, uma necessidade destacada pela AUGM que, ao ser contemplada com políticas linguísticas como o CEPI, promoverá um maior aproveitamento dos programas de mobilidade acadêmica no âmbito do Mercosul.” (SCHLATTER et al, 2009)	<ul style="list-style-type: none"> - “Familiarizar os estudantes com as práticas linguístico-discursivas e culturais do contexto acadêmico e da vida cotidiana na cidade de destino; - oferecer oportunidades de uso da língua portuguesa através da leitura e escuta de textos autênticos que tenham relação com ações e situações acadêmicas e culturais nas quais o estudante poderá se envolver na universidade e na cidade de destino; - oferecer explicações, comparações do português com o espanhol e exercícios para que o estudante possa apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para interagir oralmente e por escrito; - promover a integração dos participantes com colegas e futuros colegas e professores antes de sua chegada na universidade de destino”. (SCHLATTER et al, 2017)
Temas	Apresentação Pessoal, Intercâmbio (motivações, experiências, trâmites etc.), Vida na Universidade (organização administrativa e espacial, possibilidades de estudo, contatos, gêneros acadêmicos etc.),	Apresentação Pessoal, Intercâmbio (motivações, experiências, trâmites etc.), Vida na Universidade (organização administrativa e espacial, possibilidades de estudo, contatos, gêneros acadêmicos etc.),

	Vida em Porto Alegre (moradia, localização, lazer etc.)	Vida em Porto Alegre (moradia, localização, lazer etc.)
Gêneros Discursivos	Manual, Biografia, Perfil no Moodle, Perfil no Lattes, Apresentação pessoal no Facebook, Apresentação pessoal em áudio, vídeo de cumprimentos, site da AUGM, Sites da prefeitura, universidade e órgãos federais, currículo do curso, ementa de disciplina, mapas, reportagens, depoimentos em vídeo, conversa via Chat, conversa via Videoconferência, E-mail (para intercambista, colega do CEPI e professor tutor da UFRGS), Fórum do Orkut, notícia, crônica, comentário em Fórum Moodle, documentos, Entrevista, Descrição de grupos de pesquisa da Universidade, Apresentação em Power Point, Apresentação Oral em Power Point, Resumo (abstract), Trechos de mesa redonda e palestra, matéria de revista, artigo de opinião.	Vídeos de programas do canal UFRGS, reportagens escritas e audiovisuais, minibiografias, diálogos (escritos e/ou em áudio), sites da universidade e da prefeitura, e-mail, entrevista do exame Celpe-Bras, depoimentos em vídeos, entrevistas em vídeo, roteiro de turismo, currículo vitae, currículo lattes, edital, mapas, dados sociodemográficos, historiografia da cidade, guia estudantil, anúncios de imóveis (grupo de facebook e jornais), cartão da universidade, cartão do transporte estudantil, contrato de locação de imóvel, contas de água e luz, plano de matrícula, ementa de disciplinas, anúncio de eventos culturais, artigos científicos, resumos (abstract).
Habilidades	Leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita	Leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita
Aspectos linguístico-discursivos	Aspectos lexicais, gramaticais e fonológicos	Aspectos lexicais, gramaticais e fonológicos
Textos e Tarefas	Textos: autênticos apresentados de modo completo e adaptado; elaborados pela equipe de produção; escritos (Manual, Biografia, Perfil no Moodle, Perfil no Lattes, Apresentação pessoal no Facebook, Sites da prefeitura, universidade e órgãos federais, currículo do curso, ementa de disciplina, mapas, reportagens, e-mail para intercambista, colega do CEPI e professor tutor da UFRGS, fórum do Orkut, notícia, crônica, comentário em fórum Moodle, documentos, descrição de grupos de pesquisa da universidade, Apresentação em Power Point, Resumo, CPF, cartão de passagem escolar, cartão da universidade, matéria de revista, artigo de opinião), em áudio (pronúncia de palavras e de frases) e em vídeo (cumprimentos, depoimentos em vídeo, conversa via videoconferência, entrevista, trechos de mesa-redonda e palestra, trecho de entrevista); essa seleção de texto proporciona ao cursista reflexões sobre a língua portuguesa e língua espanhola e expõe-no a práticas sociais através de gêneros que o cursista pode vir a ter contato em seu intercâmbio na universidade e na cidade de destino. Tarefa: São propostas práticas de leitura, de compreensão oral, de recursos linguísticos, de escrita (perfil no Moodle, apresentação pessoal no Facebook, conversa via chat, e-mail (para intercambista, colega do CEPI e professor	Textos: autênticos apresentados de modo completo e adaptado; elaborados pela equipe de produção; escritos (reportagens, minibiografias, diálogos, sites da universidade e da prefeitura, e-mail, roteiro de turismo, currículo vitae, currículo lattes, edital, mapas, dados sociodemográficos, historiografia de cidade, textos informativos, guia estudantil, anúncios de imóveis (grupo de facebook e jornais), documentos de identificação e transporte, contrato de locação de imóvel, contas de água e luz, plano de matrícula, ementa de disciplinas, anúncio de eventos culturais, resumos (abstract), artigos científicos), em áudio (frases do cotidiano, diálogos e entrevista Celpe-Bras) e em vídeo (programas do canal UFRGS, reportagens, diálogos, depoimentos e entrevistas); essa seleção de texto proporciona ao cursista reflexões sobre a língua portuguesa e língua espanhola e expõe-no a práticas sociais através de gêneros que o cursista pode vir a ter contato em seu intercâmbio na universidade e na cidade de destino. Tarefas: são propostas práticas de leitura, de compreensão oral, de recursos linguísticos, de produção escrita e de produção oral; há a utilização de exercícios de múltipla escolha, tarefas de arrastar (drag and drop), jogos (da memória, cruzadinha, percurso, joga da velha, quebra-cabeça), verdadeiro ou falso,

	tutor da UFRGS), comentário no fórum Moodle, apresentação em Power Point e listar informações em documentos wiki) e de produção oral (apresentação pessoal por videoconferência, conversa via Videoconferência e apresentação oral em Power Point); há a utilização de exercícios de múltipla escolha, selecionar informações, relacionar imagem a texto, relacionar imagem a vocabulário, relacionar palavras em português com a tradução do espanhol, preencher lacunas e relacionar colunas, escrita de respostas para a compreensão de leitura.	selecionar informações, relacionar imagem a texto, relacionar colunas, escrever ou encaixar itens em colunas, ordenar parágrafos ou eventos em uma linha do tempo.
Avaliação	Bilhetes orientadores são dados para cada tarefa de produção oral e escrita, assim como a marcação de tarefas realizadas no ambiente Moodle em uma planilha. No final de cada módulo, é feito um boletim de desempenho com comentários para cada aluno. O aproveitamento mínimo de 70% na média dos conceitos dos boletins de desempenho e a realização de 75% das tarefas conferem certificação ao aluno.	Está previsto, ao final de cada aula, uma revisão de conteúdos e constante feedback após cada tarefa. Além disso, no fim de cada módulo, o cursista fará uma autoavaliação para comparar com as expectativas de aprendizagem desejada ao longo do módulo.

Fonte: Elaborada pela autora

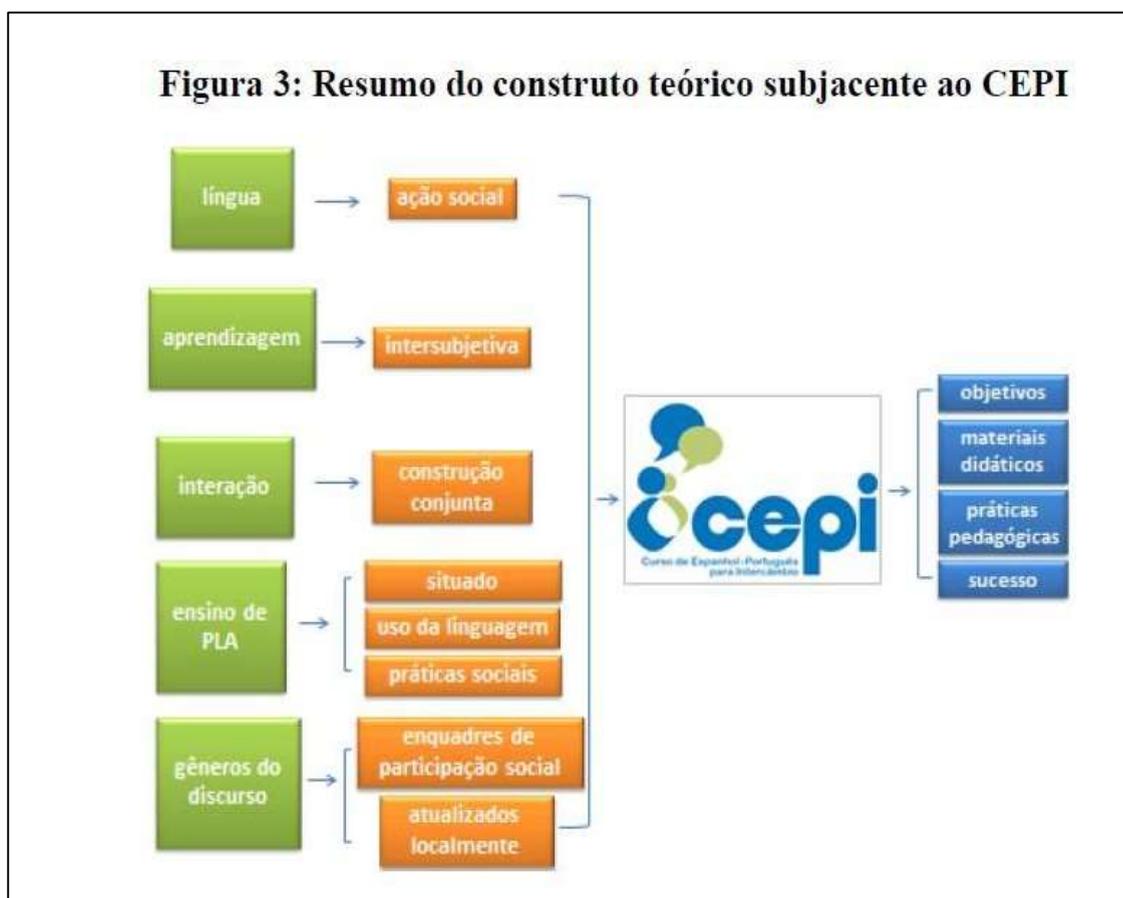
A principal diferença entre os dois cursos reside na presença do professor no CEPI e a ausência no CAPI. Isso se reflete no logotipo dos cursos; enquanto o primeiro tem a presença dos balões sugerindo interação entre as figuras que representam duas pessoas, no segundo há apenas a sequência de balões relacionados ao curso, dando a ideia da interação que o cursista terá com os materiais. Schlatter et al (2017) explicam que os balões em ordem crescente propõem uma imagem de expansão nos níveis de aprendizagem da língua ao longo dos módulos. A seleção de materiais feita para os cursos também possuem um aspecto comum. Os textos são retirados do site da universidade, como vídeos do canal do Youtube da programação da UFRGS TV, materiais disponíveis para os estrangeiros na Secretaria de Relações Internacionais (RELINTER), reportagens do jornal da UFRGS e do Conexão PPE⁵². Os gêneros discursivos são semelhantes, porém no CEPI há aqueles que propiciam a interação entre colegas e alunos e professor, a partir de produções orais e escritas, enquanto no CAPI a produção oral e escrita, conforme veremos mais adiante, está limitada ao que é possível fazer sem a mediação com outra pessoa. Por exemplo, no CEPI, é possível propor a elaboração de e-mails para serem enviados a colegas, tutores e ex-intercambistas, além de interações em videoconferências semanais, enquanto, no CAPI, as atividades se concentram

⁵² Site do Conexão PPE disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/> Acesso em 25 mai. 2017.

prioritariamente na compreensão, e as de produção oral são voltadas para repetição de diálogos e frases (para praticar pronúncia, ritmo, entonação e fluência), e as de produção escrita são voltadas para a composição de textos (encaixe e preenchimento de lacunas) a partir de estruturas dadas. Ambos os cursos utilizam textos autênticos utilizados em sua totalidade, trechos ou adaptados e textos elaborados pela equipe de produção. A partir desses textos, as tarefas do CEPI centrais estão voltadas para ações colaborativas, como, por exemplo, ler um manual do aluno CEPI para, em grupos, selecionar as cinco dicas mais importantes em um fórum de discussão com os colegas da turma. Além disso, as ferramentas on-line e as do Moodle permitem a interação entre os alunos e professores, podendo ser realizadas tarefas colaborativas em fóruns, grupos do Facebook, Google Drive. Para estudos individuais no CEPI, a variedade de exercícios oferecidas na plataforma permite ao aluno praticar estruturas gramaticais e fazer tarefas de leitura com exercícios de múltipla escolha, tarefas de arrastar (*drag and drop*), jogos (da memória, cruzadinha, percurso, jogo da velha, quebra-cabeça), verdadeiro ou falso, selecionar informações, relacionar imagem a texto, relacionar colunas, escrever ou encaixar itens em colunas, ordenar parágrafos ou eventos em uma linha do tempo.

Bulla (2014) resume a organização e os pressupostos teóricos do CEPI em uma figura que reproduzo a seguir. Segundo a autora, que participou da concepção e elaboração do curso, pretendeu-se criar um curso que propusesse práticas de uso da linguagem, com base em gêneros discursivos e utilizando tarefas colaborativas, propiciando, desse modo, um contexto de aprendizagem para práticas sociais significativas para o aluno que fará o intercâmbio na UFRGS.

Figura 5: Reprodução de figura de Bulla (2014): o construto teórico do CEPI



Fonte: BULLA, 2014, p. 34

O CAPI está sendo construído a partir dos mesmos pressupostos teóricos. Contudo, por ser um curso sem mediação de um professor, irá operacionalizá-los de modo um pouco diferente, principalmente em relação a esse aspecto. Por exemplo, como veremos em detalhe mais adiante, no CAPI, são propostas práticas de leitura, de compreensão oral, de recursos linguísticos, de produção escrita e de produção oral, utilizando exercícios de múltipla escolha, tarefas de arrastar (drag and drop), jogos (da memória, cruzadinha, percurso, joga da velha, quebra-cabeça), verdadeiro ou falso, selecionar informações, relacionar imagem a texto, relacionar colunas, escrever ou encaixar itens em colunas, ordenar parágrafos ou eventos em uma linha do tempo. Ao que diz respeito à avaliação, o CEPI oferece feedbacks automáticos nos exercícios e bilhetes orientadores feitos pelas professoras para cada produção. No final de cada unidade, há oportunidades de autoavaliação e devolutivas das professoras através de boletins de desempenho, sendo fornecido um conceito final no término do curso para a certificação. O CAPI oferece feedbacks constantes para cada tarefa, seja como oportunidade de explicação de conteúdo, como apresentação de mais informações

sobre determinados conteúdos culturais em foco. O desenvolvimento das atividades, exercícios de revisão e uma autoavaliação após cada módulo são alguns instrumentos previstos para a avaliação da aprendizagem no curso autoformativo.

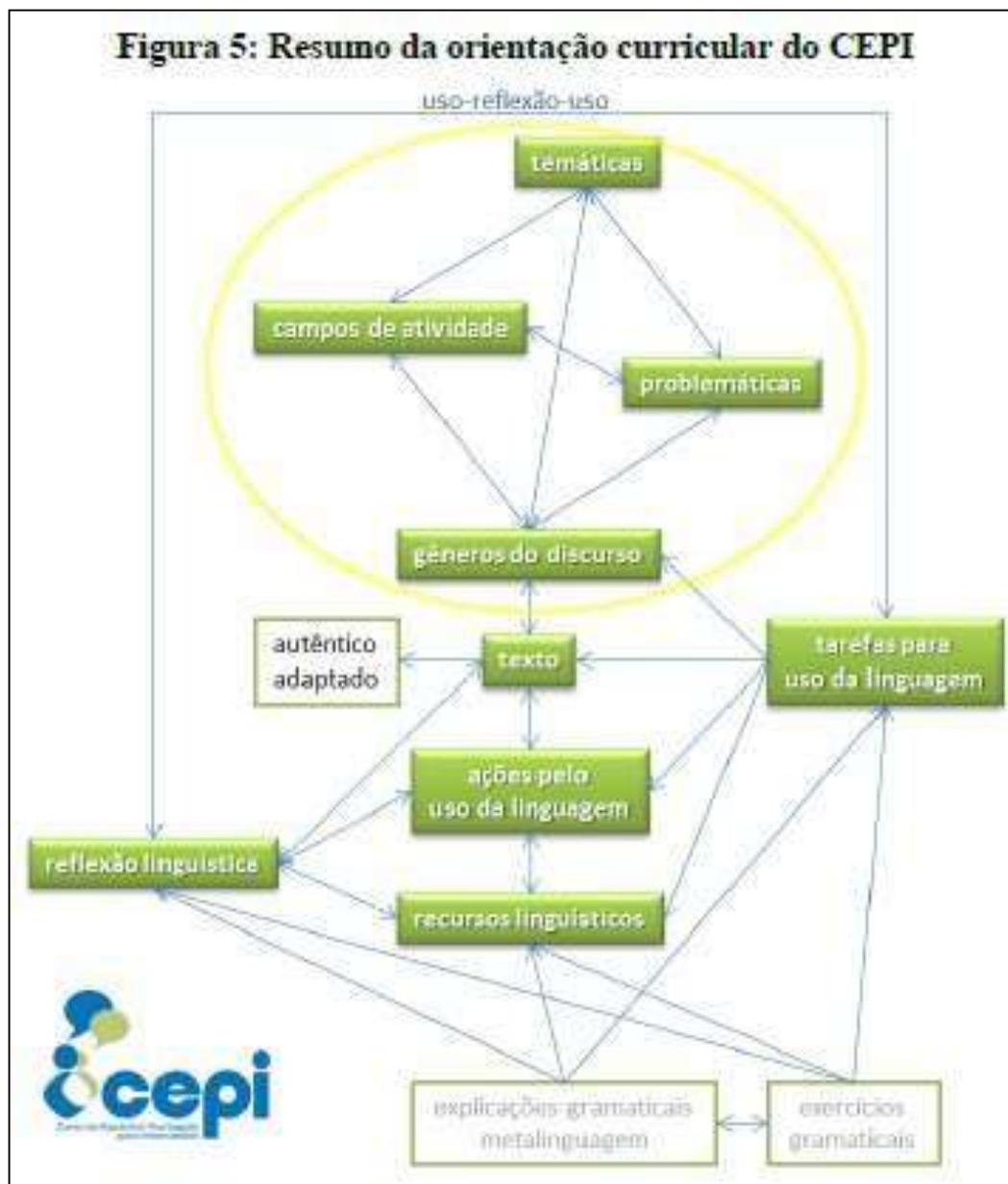
3.3 A elaboração dos materiais didáticos no CEPI e no CAPI

Nesta seção, abordo o processo de elaboração dos materiais didáticos do CEPI e do CAPI. A partir dos objetivos dos cursos e dos pressupostos teóricos explicitados, discuto as decisões na seleção de materiais e tarefas. Segundo Bulla (2014), a proposta curricular do CEPI está relacionada a temáticas que tenham a ver com o campo de atividades focadas no intercâmbio a fim de propor problemas a serem resolvidos pelos alunos. A partir da análise de práticas sociais relevantes para a resolução de problema, a escolha de gêneros “[...] está balizada também pela sua relevância para participação ampla, segura e crítica dos alunos-intercambistas em diferentes atividades demandadas e possibilitadas pela experiência de intercâmbio.” (idem, p. 36). Logo, o texto (autêntico ou adaptado) é o centro da aula para tarefas de leitura, produção escrita, compreensão e produção oral a partir de tarefas que promovam ações pelo uso da linguagem tendo como eixo uso-reflexão-uso. Dessa forma, como a autora observa,

[...] os alunos são convidados a usar recursos linguísticos para a realização de ações pelo uso da linguagem, em um projeto de interlocução orientado por diferentes gêneros do discurso; e depois são convidados a refletir sobre esses usos próprios e os usos constituintes dos textos-base, para então usar novamente e assim sucessivamente. (BULLA, 2014, p. 36)

Assim, na elaboração de tarefas, é preciso levar em conta a seleção de recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes para o uso da linguagem e que promovam a prática desses recursos. Operando a partir desses pressupostos, vemos que o CEPI não possui uma proposta curricular estruturalista. Os recursos linguísticos estão a serviço do propósito comunicativo, estando presente em exercícios e explicações na biblioteca do curso, e são indicados e acessíveis por meio de botões no final de cada tarefa. Por fim, o feedback no CEPI tem o objetivo de exemplificar, explicar, corrigir e/ou sugerir nova prática. Para ilustrar esses conceitos, Bulla apresenta o esquema abaixo em sua tese, que reproduzo aqui.

Figura 6: Reprodução de figura de Bulla (2014): orientação curricular do CEPI



Fonte: BULLA, 2014, p. 38

O CAPI segue a mesma orientação curricular do CEPI, contudo há algumas diferenças. Enquanto no esquema acima, as explicações gramaticais/metalinguagem e exercícios gramaticais estão em uma posição periférica do curso, sendo colocados em um espaço opcional para o aluno, no CAPI esses recursos estão dentro da progressão de cada aula. Vinculados aos textos propostos e à produção final de cada aula, os recursos linguísticos são colocados em prática através de exercícios para os quais o aluno receberá feedbacks quanto aos acertos, seguidos de explicação gramatical.

Nessa progressão, poderia se dizer que o CAPI é um curso mais tradicional do que o CEPI no tratamento dos recursos linguísticos, no sentido de incluí-los não como possibilidades de ajuda, mas na sequência das atividades de cada aula, como veremos mais adiante, sempre atrelados aos textos que são ponto de partida para a prática de leitura e de compreensão oral, e tendo em vista os usos da língua em foco e os textos que poderão produzir nas esferas de atuação focalizadas. Por outro lado, devido ao caráter autoformativo do curso, o aluno poderá fazer o percurso que entender como mais adequado. Nesse sentido, está previsto que uma explicação sobre o curso explicita os percursos possíveis que o cursista quer fazer – ou seguindo a sequência sugerida ou fazendo apenas exercícios de gramática, tarefas de leitura, tarefas de compreensão oral ou de pronúncia, ou a combinação que quiser levando em conta suas necessidades e desejos de aprendizagem. O programa de ensino do CAPI foi, assim, composto da seguinte maneira:

Quadro 6: Programa de Ensino do CAPI



Fonte: Adaptado pela autora de SCHLATTER et al (2017).

A partir desse programa de ensino, as aulas do CAPI possuem uma progressão diferente do CEPI. A partir da leitura de textos, o aluno ceiano realiza tarefas de produção para serem trabalhadas coletivamente que podem vir a ser compartilhadas com o grande grupo. Sem a possibilidade de se ter um trabalho colaborativo no CAPI, a progressão da aula é sugerida pela equipe de produção da seguinte maneira:

Figura 7: Progressão das aulas do CAPI



Fonte: Elaborado pela autora

As aulas no CAPI começam com textos em áudio ou vídeos para que o cursista possa realizar as tarefas de compreensão oral e de pronúncia (incluindo aspectos segmentais e suprasegmentais). São dados feedbacks a respeito de aspectos da oralidade da língua portuguesa que sejam distintivos da língua espanhola e/ou explicações sobre algum tópico cultural da fala da região. Nas tarefas de pronúncia, o cursista pode ouvir frases e trechos de textos e repeti-los a fim de comparar a sua pronúncia com a que foi apresentada. Em seguida, há uma proposta de leitura para a realização de tarefas de compreensão acompanhadas, logo a seguir, por tarefas que tratam de aspectos gramaticais, lexicais e discursivos dos dois textos apresentados na aula. A revisão é feita, por fim, a partir de jogos que retomem o conteúdo

principal da aula. Também há a possibilidade da tarefa de revisão ser a produção de textos a partir de insumos que o aluno irá combinar para preencher ou completar um texto pré-estruturado.

3.4 A organização de unidades didáticas, objetivos e tarefas no CEPI e no CAPI

O CEPI está hospedado na plataforma Moodle CEPI-UNC (<http://www.cepi.unc.edu.ar/>, ver interface da página inicial na Figura 8), e a primeira oferta do CEPI-português/UFRGS aconteceu em 2011. Conforme dito anteriormente, o curso é ministrado semestralmente para um público de em média 15 alunos com a mediação de dois professores bolsistas do PPE. Na edição 2016-2, da qual participei como tutora, os materiais didáticos foram organizados em três unidades⁵³: 1- Nos conhecendo, 2- Chegando na Universidade, 3 - Vida na Universidade, com os objetivos e tarefas listadas nos quadros 7 e 8, a seguir.

⁵³ O CEPI completo é composto por cinco unidades: Unidade 1 – Nos conhecendo; Unidade 2 - Chegando na universidade; Unidade 3 - Planejando os estudos; Unidade 4 - A vida na universidade; Unidade 5 – Atividades Acadêmicas. BULLA (2014) apresenta os objetivos de todas as unidades (p.35). Ressalto aqui que cada edição é única, pois os professores escolhem, dentre as tarefas que compõem o curso completo, as que são necessárias para o grupo de alunos. O recorte analisado neste estudo engloba somente as tarefas utilizadas na edição 2016-2.

Figura 8: Interface inicial do CEPI no Moodle

Cepi Você ainda não se identificou (Acesso)
Português - Brasil (pt_br)

Curso de Español - Português para Intercambio
Curso de Espanhol - Português para Intercâmbio

Calendário
fevereiro 2018

Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

Usoários Online
(últimos 5 minutos)
Nenhum

Acesso
Nome de usuário
Senha
Acesso
Perdeu a senha?

Pesquisar nos Fóruns
 Vai
Pesquisa Avançada ?

Categorias de Cursos

- Portugués**
 - CEPI_UFLA01
 - CEPI_UFRGS_007
 - CEPI_UFMG_001
 - CEPI_UNESP_001
 - CEPI_UNICAMP_001
 - CEPI_USP_001
 - CEPI_UFRGS_006_2016
 - CEPI_UFRGS_009_2016.2
 - CEPI_UFRGS_010_2017.1
- Español**
 - CEPI_UDELAR_001
 - CEPI_UNL_001
 - CEPI_UNC_2014
- Tutores**
 - Curso de Tutores CEPI
 - Sala de Profesoras 2014
- Ediciones anteriores**

Fonte: (<http://www.cepi.unc.edu.ar/>)

Quadro 7: Objetivos dos Módulos do CEPI -português/UFRGS – Edição 2016-2

Nos conhecendo	Chegando na Universidade	Chegando na Universidade
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criar seu perfil na plataforma; ➤ Conhecer os participantes do CEPI; ➤ Refletir sobre expectativas em relação ao curso; ➤ Conhecer a AUGM e o Programa Escala; ➤ Refletir sobre o sentido político do intercâmbio; ➤ Aprender a utilizar as ferramentas do Moodle. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer as regiões do Brasil e a cidade de Porto Alegre (país e cidade de destino); ➤ Explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre; ➤ Conhecer a organização institucional da UFRGS; ➤ Conhecer os campi da UFRGS; ➤ Localizar-se especialmente na UFRGS Campus Centro; ➤ Descobrir procedimentos burocráticos em relação ao ingresso na UFRGS pela visão de alunos da UFRGS; ➤ Discutir possibilidades de moradia de estudantes na UFRGS; ➤ Entrar em contato com intercambistas que estudaram na UFRGS, buscando mais informações sobre o ser intercambista na UFRGS. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer os trâmites requeridos a estrangeiros e estudantes da UFRGS; ➤ Conhecer aspectos referentes à vida dos estudantes brasileiros e estrangeiros na UFRGS; ➤ Explorar espaços de convivência da UFRGS. ➤ Conhecer o currículo do seu curso; ➤ Entrar em contato com o orientador; ➤ Elaborar seu plano de estudos. ➤ Discutir sobre como são as aulas da UFRGS; ➤ Ler e produzir textos acadêmicos (resumos de artigo, resenhas, PPT, etc.); ➤ Conhecer alguns projetos da UFRGS em andamento; ➤ Apresentar sua Universidade de origem.

Fonte: Adaptado de Schlatter et al (2009) e Bulla (2014)

Quadro 8: Tarefas utilizadas no CEPI-português/UFRGS – Edição 2016-2

	Nos Conhecendo	Chegando na Universidade	Vida na Universidade
Tarefas de Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do Manual do Aluno do CEPI; • Leitura de exemplos de apresentação pessoal; • Depoimentos de ex-intercambistas do Programa Escala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da reportagem sobre a Casa de Estudante Universitária no Jornal da Universidade; • Leitura do Guia de auxílio para moradia em Porto Alegre, da RELINTER; • Leitura do site da prefeitura de Porto Alegre e de sites de turismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de sites oficiais sobre a documentação do intercambista; • Leitura de vídeos sobre o cartão da UFRGS e de passagem escolar; • Leitura do currículo do curso no site da UFRGS; • Leitura sobre os projetos de pesquisas no repositório da UFRGS.
Tarefas de escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pessoal no grupo do Facebook da turma; • Preenchimento do perfil na plataforma Moodle; • Elaboração de um Power Point com as 5 dicas mais importante para usar o CEPI; • Escrita de um e-mail para o colega. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escritas de e-mails solicitando informações sobre moradia para a Relinter; • Escrita de e-mail para um ex-intercambista. • Lista de possibilidades de moradia; • Lista de pontos turísticos da cidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exercícios de compreensão textual sobre a documentação do intercambista; • E-mail para o orientador na Universidade; • Exercício de interpretação do projeto de pesquisa de interesse do aluno; • Criação do trabalho final do curso: evento para encontro da turma.
Tarefas Compreensão e Produção Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo as professoras do curso; • Conhecendo o colega; • Preparação do trabalho “As 5 mais do CEPI”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conversando sobre a UFRGS; • Conversando sobre Porto Alegre; • Encontro CEPI - reflexão sobre os aprendizados na Unidade Didática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação prévia do encontro da turma para as professoras • Encontro CEPI - reflexão sobre os aprendizados na Unidade Didática.

Fonte: Adaptado de MORAES; TIMBONI, 2017

No CAPI, a organização do curso está dividida em três módulos autoformativos (cf. interface nas figuras 9 e 10), correspondendo ao total de 60 horas, em que cada um deles é composto por quatro aulas (resultando no total de 12 aulas). Os objetivos de aprendizagem em cada módulo e as tarefas do primeiro módulo estão apresentados, respectivamente nos quadros 9 e 10, a seguir.

Figura 9: Interface do CAPI – página inicial



Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Figura 10: Interface do CAPI – página inicial do Módulo 1



Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Quadro 9: Objetivos dos módulos no CAPI

Vou fazer intercâmbio	Vou morar em Porto Alegre	Vou estudar na UFRGS
<ul style="list-style-type: none"> • compreender apresentações pessoais (orais e escritas); • apresentar-se por escrito, criando perfil pessoal e perfil profissional; • compreender e expressar gostos, • interesses, desejos e ambições; • conhecer oportunidades e experiências de intercâmbio na UFRGS e compará-las; • ler perfis de profissionais e apresentações de atividades realizadas na UFRGS, relacioná-los a suas áreas de interesse e justificar; refletir sobre a própria aprendizagem e autoavaliar o que aprendeu. 	<ul style="list-style-type: none"> • conhecer a cidade de Porto Alegre (cidade de destino) e compará-la com outros lugares; • explorar possibilidades turísticas e de lazer em Porto Alegre para escolher e justificar as de sua preferência; • explorar possibilidades de moradia em Porto Alegre para escolher e justificar as de sua preferência; • ler notícias sobre a cidade para posicionar-se em relação a elas; • usar recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes para as ações focalizadas; • refletir sobre a própria aprendizagem e autoavaliar o que aprendeu. 	<ul style="list-style-type: none"> • conhecer a UFRGS (o que oferece, relações internacionais, espaços de convivência, bibliotecas etc.) e relacionar os espaços com suas necessidades e interesses; • conhecer o currículo do seu curso, comparar opções de disciplinas e relacioná-las a suas preferências e interesses; • conhecer a pesquisa na UFRGS e relacioná-las com suas áreas de interesse; • ler notícias sobre a vida na universidade para posicionar-se em relação a elas; • conhecer aspectos referentes à vida dos estudantes • brasileiros e estrangeiros na UFRGS para expressar necessidades, permissão e obrigatoriedade; • usar recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes para as ações focalizadas; • refletir sobre a própria aprendizagem e autoavaliar o que aprendeu.

Fonte: SCHLATTER et al, 2017, p. 262.

Quadro 10: Organização do Módulo “Vou fazer intercâmbio” do CAPI

		MÓDULO <i>VOU FAZER INTERCÂMBIO</i>			
		AULA 1	AULA 2	AULA 3	AULA 4
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos orais e escritos de apresentação pessoal; • Conhecer modos de apresentar-se; • Identificar características do português falado; • Aprender recursos linguísticos para apresentar-se. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender textos orais e escritos de apresentação pessoal; • Conhecer modos de apresentar-se (dados pessoais, formação e experiência); • Identificar características do português falado; • Ampliar recursos linguísticos para apresentar-se e apresentar terceiros; • Conhecer expressões para cumprimentar e despedir-se. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar recursos linguísticos para apresentar-se e apresentar terceiros; • Ampliar recursos linguísticos para fazer perguntas pessoais e de opinião; • Entrar em contato com recursos linguísticos em português para cumprimentar, despedir-se, ser cordial em situações formais e informais; • Identificar características do português falado 	<ul style="list-style-type: none"> • ler e compreender perfis escritos e orais; • relacionar atividades desenvolvidas na universidade aos seus interesses; • justificar preferências e interesses • apresentar-se por escrito informando nome, idade, origem, atividades profissionais e interesses; • identificar a pronúncia de “m” e “n” em final de palavra. 	
TEXTOS SELECIONADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Dois trechos de vídeos de depoimentos sobre “Meu lugar na UFRGS” da UFRGS TV; • Três diálogos pequenos elaborados pela equipe para dizer e soletrar o nome; • Biografia extraída do jornal Conexão PPE; • Ficha de inscrição para matrícula no Programa de Português para Estrangeiros elaborada pela equipe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia extraída do jornal Conexão PPE; • Currículo Vitae; • Relato de intercâmbio em vídeo; • Depoimento escrito adaptado pela equipe; • Carta de apresentação adaptado; • Duas Entrevistas de trabalho em áudio elaborado pela equipe; • Diálogo para apresentar um colega elaborado pela equipe; • Diálogo entre professor e aluno elaborado pela equipe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia extraída do jornal Conexão PPE; • Dois diálogos em áudio com transcrição; • Dez mini-diálogos em áudio; • Vídeo da série <i>Universidade: a vida é mais</i> da UFRGS. 	<ul style="list-style-type: none"> • Biografia extraída do jornal Conexão PPE ; • Trecho de áudio de entrevista do exame Celpe-Bras; • Vídeo sobre Esporte na UFRGS; • Perfil profissional em rede social; • Diálogos; • E-mail. 	

TAREFAS	<ul style="list-style-type: none"> • assistir a trechos de vídeo e ler textos para identificar informações básicas de um perfil: nome, idade, origem, profissão, formação, atividades profissionais; • estudar recursos linguísticos para apresentar-se: pronomes pessoais, verbos SER e ESTAR no presente do indicativo, contração de preposição e artigo; • ouvir e repetir o alfabeto, frases e diálogos para praticar pronúncia e entonação. 	<ul style="list-style-type: none"> • assistir a, ler e interpretar apresentações pessoais de intercambistas e carta de apresentação para candidatar-se a uma vaga; • apresentar-se e apresentar alguém informando nome, idade, origem, profissão, formação, atividades acadêmicas e profissionais; • identificar a pronúncia de “e”, “te” e “de” em sílabas átonas; • usar verbos no presente e no passado em apresentações pessoais; • compreender números. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar recursos linguísticos para apresentar-se e apresentar terceiros; • Ampliar recursos linguísticos para fazer perguntas pessoais e de opinião; • Entrar em contato com recursos linguísticos em português para cumprimenta, despedir-se, ser cordial em situações formais e informais; • Identificar características do português falado. 	<ul style="list-style-type: none"> • ler e compreender perfis escritos e orais; • relacionar atividades desenvolvidas na universidade aos seus interesses; • justificar preferências e interesses; • apresentar-se por escrito informando nome, idade, origem, atividades profissionais e interesses; • identificar a pronúncia de “m” e “n” em final de palavra.
RECURSOS LINGUÍSTICOS	<ul style="list-style-type: none"> • pronomes pessoais; • verbos SER e ESTAR no presente do indicativo artigos definidos; • contração preposição EM /DE + artigos definidos • pronomes possessivos (meu/minha); • pronúncia do alfabeto (nome das letras); • pronúncia e entonação: processos fonológicos decorrentes da junção de palavras na fala (“meunomié”). 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário para expressar dados pessoais, formação e experiência • Presente do indicativo de verbos regulares; • Pretérito perfeito de verbos regulares; • Pretérito perfeito dos verbos SER e ESTAR; • Números • Pronúncia: apagamento de sílabas pré-tônicas, redução “es” e “e” → [IS] [is] [y]; [tʃ] e [dʒ]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Variação: uso de “a gente”; forma reduzida da preposição “para” (pra); concordância verbal “tu” + 3ª pessoa singular; • Perguntas e respostas: dados pessoais, formação, experiência, interesses, opiniões; • pronomes interrogativos: diferença entre o que, qual; • Pronúncia: variações da estrutura de perguntas, pronomes interrogativos; inversões; • Variações de cumprimentos, despedidas e expressões de cordialidade; • Pronomes possessivos; • Respostas para perguntas sim-não (uso do verbo para respostas afirmativas). 	<ul style="list-style-type: none"> • justificativas (por causa de, para, porque); • pretérito perfeito (aprofundamento); • DE/EM + artigos; • gostar de; • preferir; • querer; • gerúndio; • Presente e pretérito perfeito (revisão); • vocabulário de profissões e de nacionalidades; • justificativas: porque, por causa de.

Fonte: Adaptado pela autora de Schlatter et al (em preparação)

Conforme pode ser visto no quadro 10, os objetivos do CAPI são os mesmos do CEPI, com a seleção de textos relacionados ao ambiente da universidade, com temáticas pertinentes a práticas sociais nas quais os intercambistas poderão participar. Contudo, o público-alvo, que no CEPI, tem sido os alunos são intercambistas de graduação que estudarão na universidade por um semestre, no CAPI, por ser um curso aberto, provavelmente abrangerá tanto alunos da graduação quanto da pós-graduação de diversos tipos de editais⁵⁴. Nesse sentido, as tarefas buscam propiciar oportunidades de prática sobre temas⁵⁵ em comum aos dois públicos, mas no CAPI alguns textos e objetivos vão se aliar ao público que precisa prestar o exame Celpe-Bras, como é o caso dos pós-graduandos, oferecendo tarefas relacionadas ao exame.

Conforme veremos no próximo capítulo, as aulas do CAPI são compostas por tarefas que colocam o estudante em contato com o uso da língua portuguesa a partir de textos escritos e orais e, a partir deles, propõem a prática de e a reflexão sobre aspectos linguístico-discursivos, tanto orais como escritos, que são relevantes para a situação comunicativa em foco. Como vimos, cada aula é composta por quatro tipos de tarefa: compreensão oral; leitura; prática de recursos linguístico-discursivos; e, por fim, uma atividade de revisão no formato de um jogo. Apesar de ter essa ordem proposta, o cursista poderá escolher o seu percurso podendo focalizar em leitura, compreensão oral ou recursos linguístico-discursivos.

É importante dizer que todos os textos do CAPI são diferentes dos textos do CEPI, o que possibilita que os estudantes possam fazer o curso sem mediação independentemente, mas também integrado com o CEPI, caso estiver interessado em aprofundar a prática e interagir com outros participantes. Como o CAPI está sendo elaborado por uma equipe composta por integrantes que já trabalharam com o CEPI, com o ensino de português para falantes de espanhol e que tem conhecimento de língua espanhola, essa confluência de fatores contribui para que a seleção de textos, de recursos linguístico-discursivos e a elaboração de tarefas busque, de um lado, oferecer oportunidades de aprender português atendendo às necessidades que os intercambistas costumam ter antes de vir para o Brasil na modalidade

⁵⁴ Programas de Intercâmbio (ESCALA e MARCA), Programa de Estudante Convênio – Graduação (PEC-G), Programa de Estudante Convênio – Pós-Graduação (PEC-G), Acordos Bilaterais, Edital para Refugiados, Programa da Organização dos Estados Americanos (OEA) e ingressantes pelo concurso vestibular são alguns exemplos de formas de ingresso na universidade. Mas, sendo um curso aberto, também estará disponível para um público mais amplo, que poderá se interessar por outras razões além do ingresso na UFRGS.

⁵⁵ Os temas selecionados no CAPI são relacionados ao cotidiano do intercambista estrangeiro na UFRGS, e pretendemos incentivar a discussão das temáticas pelos usuários em um Fórum que ficará aberto no mesmo ambiente que hospeda o curso.

aberta, acessível a qualquer pessoa interessada; por outro lado, construir um repertório de práticas que possa ser integrado a cursos on-line com mediação, em especial ao CEPI, oferecendo uma ampliação de contato com textos e usos de língua portuguesa para intercâmbio.

3.5 Procedimentos para a análise da adaptação dos materiais didáticos

No próximo capítulo, faço o cotejo de tarefas do CEPI e do CAPI, para atender os objetivos deste trabalho: a) descrever as alterações de design e de tarefas necessárias para transformar um curso de língua com mediação em um curso sem mediação; b) caracterizar como, em um curso autoformativo, pode ser proposta uma mediação entre o conteúdo e o cursista. Para tal, apresento tarefas do CEPI que estão na Unidade 1 *Nos conhecendo* e do CAPI da Aula 1 do Módulo *Vou fazer Intercâmbio*, unidade em fase de implementação no site. Selecionei tarefas com os mesmos objetivos de aprendizagem nos dois cursos e que pudessem trazer subsídios para a discussão sobre a adaptação de tarefas e a construção da mediação. Minha análise focalizará o modo como a mediação pedagógica acontece nos dois cursos, apontando alternativas apresentadas no CAPI para que se tenha uma mediação pedagógica, mesmo sem a presença do professor. Para isso, analiso a seleção de textos, a dinâmica das atividades, as estratégias de mediação e também o feedback fornecido ao aluno. É necessário ressaltar que a análise será feita a partir do olhar de quem está elaborando o curso e participa das decisões de escolha de textos, tipos de atividades, de recursos linguístico-discursivos necessários, do design, entre outros. Logo, em alguns momentos da análise, as decisões do grupo serão apresentadas em forma de relato a partir da minha participação nas discussões realizadas nas reuniões da equipe de produção. Os relatos serão feitos a partir de documentos (artigos, pôster, projeto), anotações e atas da equipe e minhas próprias durante o período de construção dos materiais e os próprios materiais didáticos, conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 11 - Materiais consultados

Materiais	Descrição
Documentos	<p>Artigo CAPI - Curso Autoformativo De Português para Intercâmbio. (Schlatter et al, 2017).</p> <p>Apresentações em PPT</p> <ul style="list-style-type: none"> - CEPI-MOOC: análise das adaptações das tarefas do curso com mediação para o curso autoformativo (Timboni, 2016) - A construção de um curso de PLA on-line para intercâmbio (Schlatter, 2017) - Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio: design e conteúdos (Timboni et al, 2017) - A elaboração de materiais didáticos como atividade de formação de professores de língua adicional (Sidi et al, 2017) <p>Pôster CEPI - MOOC: breve análise das adaptações das tarefas do curso com mediação para um curso autoformativo (Timboni, 2016)</p> <p>Projeto Projeto de elaboração de materiais didáticos para customização de cursos on-line de português para intercâmbio no programa idiomas sem fronteiras (Schlatter e Bulla, 2016).</p>
Anotações	Atas de reunião do NAPEAD, Atas de reunião da equipe de elaboração, conversas no grupo do Whatsapp e comentários em documentos do Google Drive com troca de informações sobre as tarefas elaboradas.
Materiais do CEPI	Materiais da Unidade 1 – Nos conhecendo extraídos do Moodle – UNC (http://www.cepi.unc.edu.ar/) da edição de 2016-2
Materiais do CAPI	Materiais do Aula 1 do Módulo “Vou fazer intercâmbio” que já foram exportados para o site (www.ufrgs.br/capi) e originais da equipe de produção no documento do Google Drive

Fonte: Elaborado pela autora

A consulta desses materiais foi consentida pelo grupo, sendo que os relatos, as atas e anotações durante a elaboração dos materiais, conversas do Whatsapp e comentários no documento do Google Drive serviram como um acompanhamento do trabalho da equipe sobre o processo, mas não vou utilizá-los como dados. O foco é a análise dos materiais (não das reuniões ou das interações dos participantes), mas a participação no processo de construção e a possibilidade de rever algum comentário ou alteração feita em uma tarefa do CAPI, bem como minhas vivências como professora e tutora do CEPI, são constitutivas da atribuição de sentidos e da análise que empreendo na comparação dos materiais. A partir de uma comparação geral, passo a discutir tarefas do CEPI e do CAPI, analisando a mediação proposta. Conforme dito anteriormente, analisarei aqui mais detalhadamente as tarefas da

primeira unidade de ambos os cursos, que tratam principalmente de “apresentação pessoal”. Em relação ao CEPI, essas tarefas são da edição do primeiro semestre de 2016, em que trabalhei como professora pela primeira vez. Nessa edição, a Unidade 1 foi desenvolvida ao longo de duas semanas e consistiu na realização de 17 tarefas. Em relação ao CAPI, essas tarefas compõe toda a unidade 1, perfazendo 15 tarefas.

Conforme dito acima, na análise serão levados em conta a seleção de textos, a dinâmica das atividades, as estratégias de mediação e também o feedback fornecido ao aluno, como explicitado a seguir.

Quadro 12: Análise das Tarefas do CAPI

Análise	Possibilidades
Seleção de Textos	Autênticos, não-autênticos, trechos, adaptados.
Dinâmica das Tarefas	Relacionar colunas; verdadeiro ou falso; escrever ou encaixar itens em lacunas; selecionar informações; questionários (múltipla escolha); ordenar parágrafos ou eventos em uma linha de tempo; ouvir e repetir ou responder questões; ler texto ou assistir a um vídeo e responder questões; ouvir/ler/assistir explicações; explorar sites relevantes; compor ou escrever texto; usar dicionário on-line; jogos: cruzadinha, quebra-cabeça, jogo da memória.
Estratégias de Mediação	Enunciados, pop-ups, ícones para a caracterização da tarefa e botões.
Feedback	Indicação de certo/errado (com explicação e/ou com indicação de outras possibilidades); explicações linguístico-discursivas; feedback escrito, em áudio, em vídeo, PPT, diagrama, tabela, link para exercício, site; explicações de acordo com a resposta dada pelo aluno na atividade.

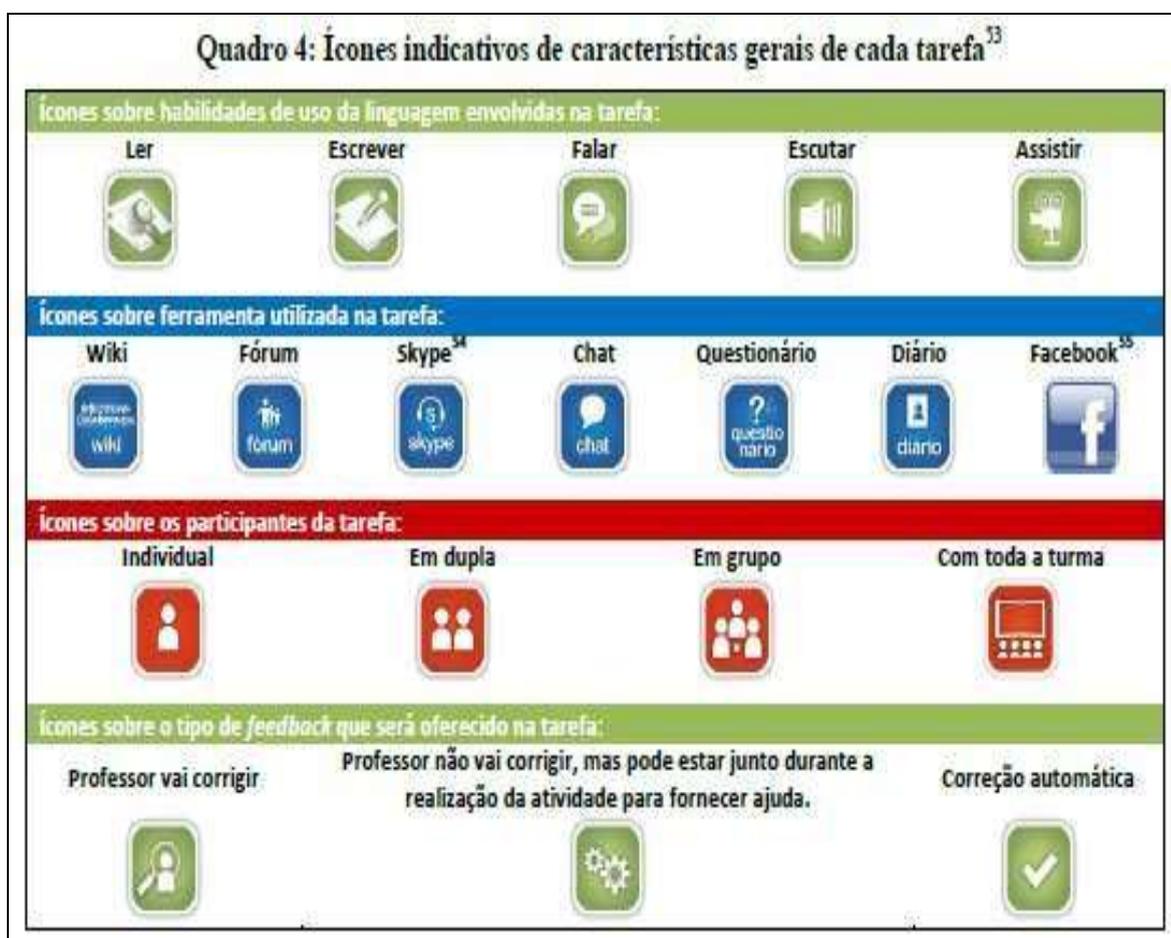
Fonte: Parcialmente adaptado de Schlatter (2017)

As variantes listadas acima como possibilidades são mencionadas na literatura consultada e/ou usadas nos cursos analisados anteriormente. Entendo que a análise dos aspectos apontados seja necessária para descrever as tarefas do CAPI e verificar como a mediação está sendo proposta em relação às atividades que o cursista deverá realizar para desenvolver a tarefa e, desse modo, se relacionar com o conteúdo proposto no curso.

4. CERCANDO O REI DO ADVERSÁRIO

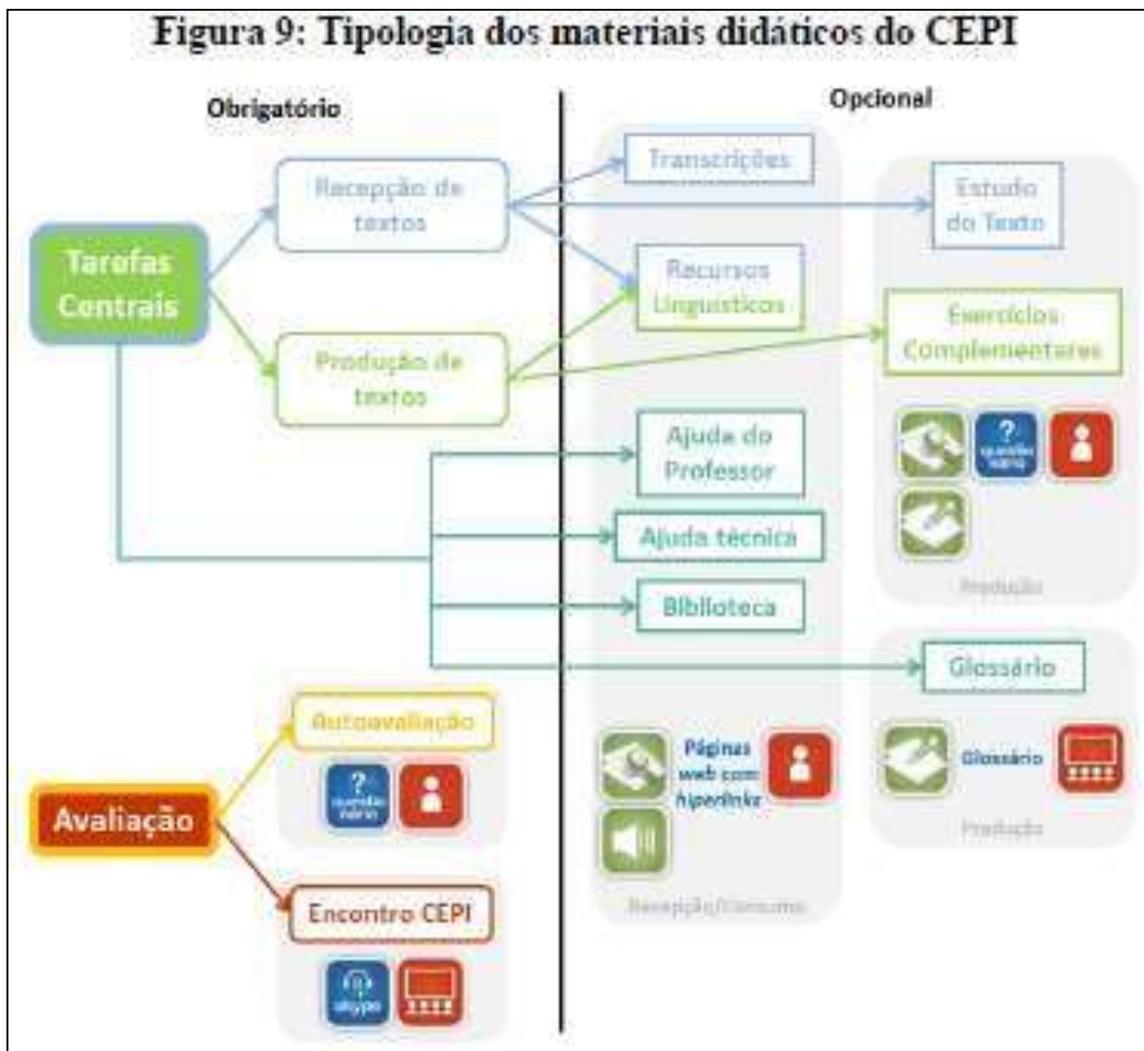
Como já mencionado, sendo um curso com mediação de professores, o design do CEPI pressupõe que professores e alunos se engajem para a realização das ações propostas com vistas a uma construção conjunta da aprendizagem. Mesmo que haja tarefas para serem desenvolvidas individualmente, em geral elas têm em vista e são preparatórias para uma participação colaborativa que se dará em interações síncronas e assíncronas para a resolução de problemas propostos em tarefas denominadas centrais. As figuras 11 e 12, a seguir, sintetizam, respectivamente, as características das tarefas do CEPI e a organização dos materiais didáticos.

Figura 11: Reprodução de figura de Bulla (2014): tarefas do CEPI



Fonte: BULLA, 2014, p.42

Figura 12: Reprodução de figura de Bulla (2014): materiais didáticos do CEPI



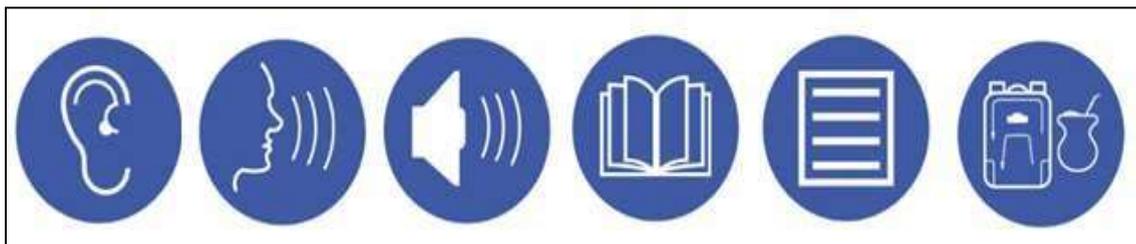
Fonte: BULLA, 2014, p.44

De acordo com as figuras, com base nas ferramentas, participantes e feedback, vemos que há a previsão de tarefas colaborativas a partir das Tarefas Centrais. Segundo Bulla (2014, p.44), estas são assim denominadas porque são obrigatórias e “[...] visam promover o uso da linguagem em práticas sociais significativas, podendo envolver a recepção ou a produção de textos, mas sempre visando à interação com outros participantes.” (idem, p. 42). As tarefas se dividem em tarefas individuais (leitura e exercícios, por exemplo) e tarefas colaborativas (discussão no fórum, escrita coletiva via ferramentas wiki, interação por videoconferência). A partir dos desafios das Tarefas Centrais, o aluno irá recorrer a materiais complementares (sendo eles Recursos Linguísticos, Exercícios Complementares e Estudo do Texto, Transcrições, Ajuda do Professor, Ajuda Técnica, Glossário e Biblioteca) a fim de contribuir para a realização da tarefa. De acordo com Bulla, Lemos e Schlatter (2012), o CEPI possui 34

tarefas coletivas e 29 individuais.

No CAPI, há também ícones para indicar os tipos de tarefas para o cursista. Abaixo seguem os exemplos utilizados até o momento:

Figura 13: Ícones/Botões do CAPI

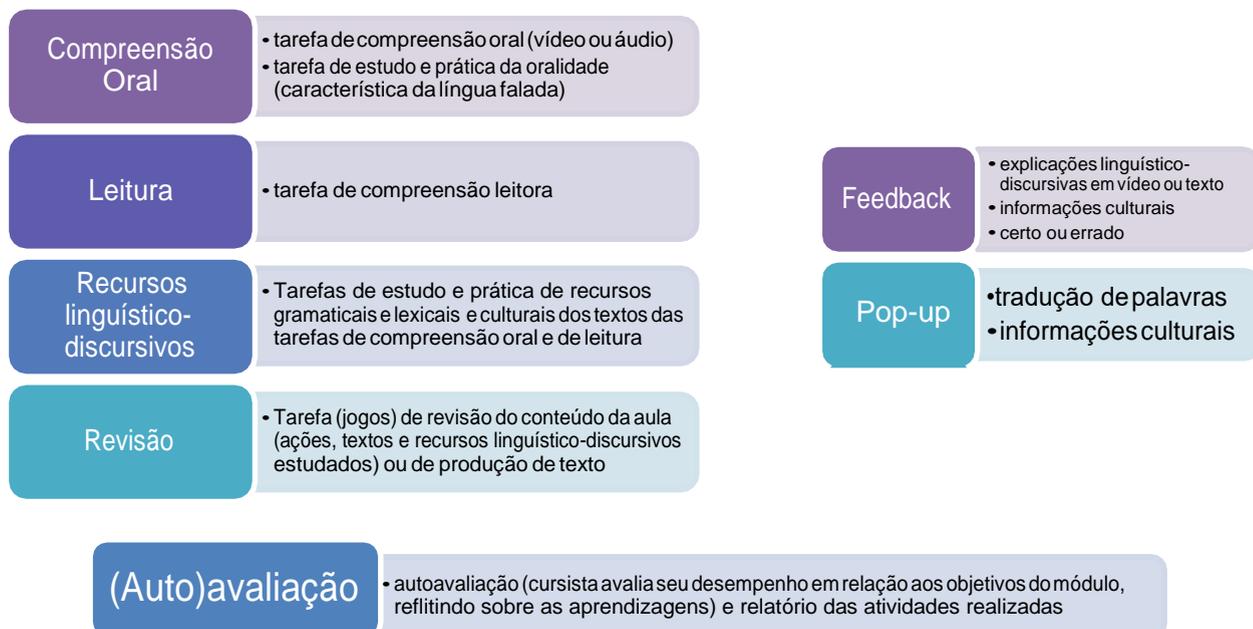


Fonte: Adaptado do material da equipe de edição

O primeiro ícone se refere às tarefas de compreensão oral de vídeos e áudios, enquanto o segundo às de produção oral (*De ouvidos bem abertos*). O terceiro indica a localização de áudios para a escuta. O quarto ícone caracteriza as tarefas de leitura, enquanto o quinto (*Tirando de letra*) e sexto (*De mala de Cuia*) de prática de recursos linguístico-discursivos e revisão, respectivamente.

As tarefas do CAPI são apresentadas ao cursista em uma sequência disposta verticalmente. Como veremos mais adiante, dentro de cada tarefa, a progressão é da esquerda para a direita. E os Feedbacks e Pop-ups (com tradução de alguma palavra ou uma breve explicação) são disponibilizados, respectivamente, ao concluir a tarefa e ao clicar em palavras ou trecho da tela. A avaliação ainda está em fase de planejamento.

Figura 14: Organização da aula do CAPI



A partir dessa comparação geral, passo a discutir tarefas do CEPI e do CAPI, analisando a mediação proposta. Conforme dito anteriormente, analisarei aqui mais detalhadamente as tarefas da primeira unidade de ambos os cursos, que trata principalmente de “apresentação pessoal”. Em relação ao CEPI, como referi anteriormente, essas tarefas são da edição do segundo semestre de 2016, e consistem em 12 tarefas; já as tarefas do CAPI são as 15 que compõem a aula 1 na íntegra. Conforme anunciado no capítulo anterior, tratarei da seleção de textos, da dinâmica das tarefas, de estratégias de mediação e do feedback.

A análise das tarefas abrangerá os diferentes tipos de tarefas de cada curso. Primeiramente, discuto as tarefas de leitura, passando, em seguida, para as tarefas de compreensão oral, finalizando com as de revisão. As atividades relativas à prática de recursos linguístico-discursivos permeiam todas as tarefas do CEPI, por meio de links para a biblioteca. A estrutura das aulas do CEPI é distinta da organização da aula proposta no CAPI, que, em geral, inicia com atividades de compreensão oral, seguida de leitura e de recursos linguístico-discursivos, conforme apresentado no quadro comparativo a seguir.

Quadro 13: Percurso das Tarefas/Atividades do CEPI e do CAPI

CEPI	LEITURA → ESCRITA → COMPREENSÃO ORAL → ESCRITA → REVISÃO (RECURSOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS)
CAPI	COMPREENSÃO ORAL → LEITURA → RECURSOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS → REVISÃO

Fonte: Elaborada pela autora

4.1 Interface da Unidade 1 no CEPI e no CAPI

Antes de iniciar a análise das tarefas, é necessário apresentar a Unidade 1 do CEPI e a Aula 1 do Módulo 1 do CAPI. Na primeira parte, mostro a interface inicial do CEPI, como estão organizadas as tarefas no Moodle e, na segunda parte, como está organizada a página do CAPI, mostrando também os objetivos do curso.

A Unidade 1 do CEPI tem como objetivos conhecer o curso, conhecer as professoras e se apresentar para os colegas. Na figura a seguir, apresento todas as tarefas a serem desenvolvidas ao longo de duas semanas: tarefas de escrita, produção e compreensão oral, leitura e gramática.

Figura 15: Tarefas da Unidade 1 do CEPI

Para começar...

1. Apresentações iniciais - Mãos à obra [FACEBOOK]

Funcionamento do CEPI

2. As 5 mais do CEPI [GOOGLE DRIVE]

Manual do Aluno

Leituras de Apoio

Socorro, não entendi nada!

Entendendo a estrutura e as ferramentas do CEPI

Meu grupo CEPI

3. Conversa com as Professoras [GOOGLE HANGOUT]

Indique seus horários livres para encontros síncronos (chats e videoconferências)

4. Completando meu perfil [MOODLE]

Tarefas que podem ajudar você a fazer a tarefa anterior em português:

4.1 Quem é quem?

4.2 Experiências de ex-intercambistas

4.3 No divã

5. Oiá! Conversa com colegas (dia e horário marcados pela professora) [HANGOUT]

Tarefa que pode ajudar você a fazer a tarefa anterior em português:

5.1 Preparação para conhecer os colegas em português

6. Adivinhe quem é? [MOODLE + FACEBOOK]

3.1 Fechando as 5 mais da turma

7. Meu grupo CEPI

Fonte: Elaborada pela autora

A tarefa *1. Apresentações iniciais - Mãos à obra [FACEBOOK]*, como está indicado no próprio título, consiste em tarefas de leitura e escrita para se apresentarem no Facebook da turma. Espera-se que os participantes leiam os materiais da biblioteca de apresentação pessoal e sobre como fazer perguntas em português, a apresentação inicial de uma das professoras e poste a sua apresentação, informado sua cidade, país, graduação, universidade e

interesses. Essa tarefa pressupõe a aprendizagem de recursos linguístico-discursivos para apresentação em português por escrito e projeta interação entre os participantes. Em seguida, os alunos leem o Manual do Aluno CEPI para fazer uma tarefa em grupo chamada 2. *As 5 mais do CEPI [GOOGLE DRIVE]*, em que cada grupo faz uma apresentação (PowerPoint, imagem ou outro formato que o grupo decidir) com as cinco dicas mais importantes para ter um melhor aproveitamento do CEPI, estabelecendo um propósito para a leitura do manual, qual seja, o de compartilhar suas impressões sobre o que considerou mais importante com a turma. A tarefa 3. *Conversa com as Professoras [GOOGLE HANGOUT]* é realizada por videoconferência através do Google Hangout. Aqui o aluno pode interagir com a professora de forma síncrona, tendo a possibilidade de ouvi-la, que mediará a interação com um planejamento de perguntas para conhecer o aluno e também para esclarecer dúvidas quanto ao andamento do curso. A tarefa 4. *Completando meu perfil [MOODLE]* é uma tarefa de escrita que solicita aos alunos preencherem o perfil no Moodle, como outra forma de apresentação pessoal por escrito. Como apoio para escrita, os alunos podem fazer exercícios de compreensão de leitura de textos de ex-intercambistas (4.2 Experiências de ex-intercambistas) e perfis de professoras (4.1 Quem é quem?) e um teste de personalidade (4.3 No Divã) encontrado na internet (<http://www.mundointerpeessoal.com/2013/05/os-10-melhores-testes-de-personalidade.html>), a fim de entrar em contato com estruturas e vocabulário sobre características físicas e psicológicas. Depois dessas práticas orais, de leitura e de escrita, os alunos são convidados a marcar uma videoconferência para praticar uma conversa em português com algum colega indicado pela professora na tarefa 5. *Olá! Conversa com colegas (dia e horário marcados pela professora) [HANGOUT]*. Para se prepararem para a conversa, os alunos organizam previamente as possíveis perguntas para os colegas na tarefa 5.1 *Preparação para conhecer os colegas em português*. Depois da interação, o aluno é solicitado a descrever o colega, postar a descrição no grupo para que a turma pudesse descobrir quem é a pessoa descrita, como um jogo de adivinhação. Essa atividade 6. *Adivinhe quem é? [MOODLE + FACEBOOK]* tem como objetivo fazer perguntas para o colega com o intuito de sintetizar em um pequeno texto a ser postado no grupo, como se fosse um jogo de quebra-gelo. Por fim, a tarefa 7. *Meu grupo CEPI* é uma reunião entre alunos para fazer avaliação e autoavaliação do curso até o momento.

Como podemos ver, todas as tarefas centrais dessa etapa do curso têm uma interação pressuposta. Inicialmente o aluno fará tarefas individuais de leitura de recursos linguístico-

discursivos e exercícios complementares, além de tarefas de escrita via Facebook e Moodle de apresentação pessoal, para a interação entre colegas no grupo do Facebook e videoconferência com a mediação de professores. Dessa forma, o que é realizado individualmente no CEPI está a serviço de uma interação projetada pela tarefa central em uma perspectiva colaborativa de aprendizagem.

Diferentemente do CEPI, o CAPI não possui sua mediação feita por professores. Dessa maneira, não há como pressuposto teórico a formação de uma comunidade colaborativa (BULLA, 2014), porém os pressupostos teóricos do uso da linguagem (CLARK, 2000) mediado pelos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) permanecem. Apresento a seguir como a mediação está sendo feita no CAPI através dos enunciados, no design e também nos feedbacks.

A primeira aula do CAPI tem como objetivos: (1) assistir a vídeos e ler textos de professores e alunos da UFRGS se apresentando; (2) conhecer modos de apresentar-se; (3) identificar características do português falado; (4) aprender recursos linguístico-discursivos para apresentar-se. Para cumpri-los, o cursista terá atividades de compreensão oral (Meu lugar na UFRGS), de prática da oralidade (De ouvidos bem abertos), de leitura (Você conhece essa pessoa), de prática de recursos linguístico-discursivos (Tirando de letra) e de revisão (De mochila e cuia), conforme pode ser conferido no quadro a seguir.

Figura 16: Reprodução de quadro de Schlatter et al, em preparação: Quadro de Conteúdos da Aula 1 do CAPI

AULA		Objetivos da aula:	Para isso, você será convidado a:	Recursos linguísticos
Aula 1 Prazer!	<p>Textos: perfis de alunos e professores da UFRGS</p> <ul style="list-style-type: none"> -apresentações pessoais Daniela e Júlia (vídeo) -nota autobiográfica de Haris (texto escrito) <p>Atividades:</p> <p>Meu lugar na UFRGS: Atividade 1</p> <p>De ouvidos bem abertos: Atividades 2 e 3</p> <p>Você conhece essa pessoa? Atividade 4</p> <p>Tirando de letra: Atividades 5, 6 e 7</p> <p>De mochila e cuia: Atividade 8</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender textos orais e escritos de apresentação pessoal - Conhecer modos de apresentar-se - Identificar características do português falado - Aprender recursos linguísticos para apresentar-se 	<ul style="list-style-type: none"> - assistir a trechos de vídeo e ler textos para identificar informações básicas de um perfil: nome, idade, origem, profissão, formação, atividades profissionais; - estudar recursos linguísticos para apresentar-se: pronomes pessoais, verbos SER e ESTAR no presente do indicativo, contração de preposição e artigo; - ouvir e repetir o alfabeto, frases e diálogos para praticar pronúncia e entonação. 	<ul style="list-style-type: none"> - pronomes pessoais - verbos SER e ESTAR no presente do indicativo - artigos definidos - contração preposição EM /DE + artigos definidos - pronomes possessivos (meu/minha); - pronúncia do alfabeto (nome das letras) - pronúncia e entonação: processos fonológicos decorrentes da junção de palavras na fala

Fonte: Schlatter et al (em preparação)

Conforme já mostrado anteriormente (repito aqui as figuras 16 e 17), ao clicar no módulo “Vou fazer intercâmbio”, a interface do site muda, tornando visível a arquitetura pedagógica do curso.

Figura 9: Interface do CAPI – página inicial



Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Figura 17: Interface do CAPI – página inicial da Aula 1 do Módulo 1

capí Centro de Apoio ao Processo de Intercâmbio

Home Cadastro Login

Vou fazer intercâmbio

Aula 0 | Atividades de Exemplo

Nesta aula teremos atividades demonstrando as possíveis atividades disponíveis na ferramenta

Atividades de exemplo

Esté é um exemplo de atividade sem componentes.

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit. Morbi mollis ante diam, ac tincidunt ex vulputate id. Aenean turpis elit, aliquet sit amet sodales ac, aliquam at mi. Cras sed sem lacinia, rhoncus leo in, hendrerit dolor. Donec aliquet vel purus eget bibendum. Nunc dapibus dui sed hendrerit volutpat. Cras et sagittis ipsum. In velit nulla, aliquet vel porttitor nec, tempus ac lacus. Quisque nec rhoncus metus. Pellentesque sollicitudin sem in euismod efficitur. In porttitor volutpat magna ut tempus.

1 2 Próximo Refazer

Aula 1 | Prazer!

Nesta aula vamos:

- Assistir a trechos de vídeo e ler textos de professores e alunos da UFRGS se apresentando;
- Conhecer modos de apresentar-se(dados pessoais, formação e experiência);
- Identificar características do português falado;
- Aprender recursos linguísticos para apresentar-se

Aula 2 | Vivências de intercambistas

Nesta aula vamos:

- compreender textos orais e escritos de apresentação pessoal;
- conhecer modos de apresentar-se (dados pessoais, formação e experiência);
- identificar características do português falado;
- ampliar recursos linguísticos para apresentar-se e apresentar terceiros;
- conhecer expressões para cumprimentar e despedir-se.

Aula 3 | Bate-papo amigo

Nesta aula vamos:

- Assistir a trechos de vídeo e ler textos de intercambistas se apresentando e apresentando outra pessoa;
- Perguntar e responder sobre dados pessoais, formação, experiência, interesses, opiniões;
- identificar características do português falado;
- Ampliar recursos linguísticos para apresentar-se e apresentar outra pessoa;
- Ampliar recursos linguísticos para cumprimentar, despedir-se e expressar cordialidade em situações formais e informais.

Aula 4 | Lorem Ipsum

Nesta aula vamos:

- Assistir a trechos de vídeo e ler textos de professores e alunos da UFRGS se apresentando;
- Conhecer modos de apresentar-se(dados pessoais, formação e experiência);
- Identificar características do português falado;
- Aprender recursos linguísticos para apresentar-se

UFRGS SEAD UFRGS NAPEAD PPE

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Como podemos ver na figura anterior, a interface das aulas do CAPI no Módulo dispõe as tarefas em sentido vertical. Ao clicar na aula, o conteúdo se expande para baixo mostrando a tarefa a ser realizada, podendo voltar para cima caso já a tenha terminado para seguir com a próxima. Ao estar na atividade específica, o desenvolvimento dela é disposto horizontalmente, caso haja mais de uma tarefa com o mesmo texto, conforme mostra a figura a seguir.

Figura 18: Tarefa “Meu lugar na UFRGS – 1”

👂

Meu lugar na UFRGS

Você vai assistir a dois vídeos da série Meu Lugar na UFRGS, produzida pela UFRGS TV para o canal da universidade no Youtube. Vamos conhecer Daniela e Júlia:





Nos vídeos, Daniela e Júlia:

- descrevem um lugar na UFRGS.
- se apresentam e dizem o lugar da UFRGS que preferem.
- explicam porque gostam da UFRGS.

No vídeo da Júlia, RU significa:

- Rádio da Universidade
- Relações Internacionais da Universidade
- Restaurante Universitário

1
2
Corrigir
Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Figura 19: Tarefa “Meu lugar na UFRGS – 2”

Meu lugar na UFRGS

O que Daniela e Júlia contam sobre elas? Selecione no quadro o que você escuta sobre elas.

Meu Lugar na UFRGS - Daniela Pavani

Meu Lugar na UFRGS - Júlia Prates

Informações	Daniela	Júlia
Nome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobrenome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ocupação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Origem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lugar de trabalho ou estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempo de trabalho ou estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lugar que prefere na UFRGS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

A disposição proposta das diferentes tarefas de um mesmo texto na horizontal tem o objetivo de tornar visualmente mais clara a mediação do cursista com o material. A facilidade de navegação em cursos com perspectiva de ensino heutagógica (LITTO, 2010) é fundamental para a organização do material na arquitetura pedagógica (BEHAR, 2009) do curso autoformativo. Portanto, o design instrucional (GAGNÉ, 1985; FILATRO, 2010) do CAPI possui um planejamento majoritariamente na vertical, e cada tarefa segue o sentido

horizontal sinalizado por números; no exemplo apresentado, podemos ver o número 1 e 2 ao lado do botão corrigir, indicando que a tarefa tem duas partes a serem realizadas.

4.2 Tarefas de Leitura

No CEPI, a primeira tarefa de apresentação pessoal dos alunos para a turma solicita que os alunos leiam a proposta da professora e exemplos de frases que podem usar para apresentar-se por escrito, neste caso no Facebook⁵⁶. Os recursos linguísticos para o uso da língua estão presentes em um documento no formato em Word⁵⁷. Como exemplo, outra professora do grupo fez a sua apresentação inicial para que os alunos tivessem um modelo.

⁵⁶ Esta tarefa foi desenvolvida no Facebook porque a plataforma Moodle-UNC ainda não estava disponível por problemas técnicos. No Moodle, a tarefa possui a instrução para os alunos dizerem o seu nome, o nome do lugar de onde vêm, o curso, a universidade em que estudam e o que gostam de fazer. Há indicações de recursos linguísticos necessários para a elaboração do texto através de botões que levam à biblioteca. No grupo do Facebook, os alunos tinham acesso aos recursos linguísticos através de documento do Word com explicações elaboradas pelas professoras.

⁵⁷ A lista de recursos linguísticos completa se encontra em anexo.

Figura 20: Tarefa de Apresentação Pessoal no Grupo do Facebook do CEPI

Kétina Timboni
11 de janeiro às 16:44 · Porto Alegre, RS, Brasil

[TAREFA 1]
Mãos à obra!

Antes de começarmos as nossas atividades, vamos nos conhecer? Acho que é uma boa forma de começar uma integração que vai aumentar quando vocês chegarem aqui em Porto Alegre, já que vão conviver juntos durante vários meses. Podemos começar postando aqui no grupo (se possível, em português) o nome, o lugar de onde vêm, o curso e a universidade em que estudam e algumas coisas que gostem de fazer.

Quem precisar de ajuda, pode pedir para as professoras ou compartilhar a dúvida com os colegas também.

Há um documento word recursos linguísticos em "documentos" do grupo que vocês podem acessá-lo para que possa ajudar vocês na resposta!
Quem começa?

Kétina Timboni carregou um arquivo.
11 de janeiro de 2016

CEPI recursos Ling.iniciais selecionados dos RL por profs anteriores.docx
Documento
Baixar Carregar revisão

Curtir Comentar

Como se apresentar

Eu sou Ana.
Meu nome é Ana.
Eu me chamo Ana.

Eu tenho 23 (anos).
Eu tenho 23 (anos de idade).

Eu sou estudante (do curso) de Enfermagem.
Eu estudo Enfermagem na UFRGS.

Eu estou no quarto semestre do curso.
Eu estou no segundo ano de Engenharia.

Eu sou de Porto Alegre / do Brasil / de Rosário / da Argentina.
Eu sou brasileira / argentina e nasci em Córdoba / na cidade de Concepción.

Eu gosto de viajar e de ouvir música.
Eu curto tocar violão.
Adoro / amo /odeio comer pizza!
Eu não gosto muito de sair, prefiro ficar em casa com a família.

Kétina Timboni Vou me apresentar também! Oi, gente, sou a Kétina, tenho 26 anos, e uma das professoras deste curso. Sou formada em Letras Português/Espanhol e agora estou fazendo o mestrado em Linguística Aplicada na UFRGS. Sou de Porto Alegre e sempre morei aqui! Eu adoro ler, brincar com meus gatos, assistir filmes, passear pela cidade, conhecer restaurantes novos (tá, eu adoro comer também!), ouvir música beeem alto e acho que é isso.
😊 Muito prazer em conhecer vocês!

Curtir Responder 2 a · Editado

Fonte: Imagem captada pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-1

Como podemos ver na figura acima, o aluno é solicitado a se apresentar (propósito) para as professoras e os colegas (público-alvo) no post do Facebook da turma (suporte), usando a língua com base em alguns modelos fornecidos. Os recursos linguísticos indicados dão subsídios para que os alunos possam cumprir a tarefa, dizendo o seu nome, idade, informando o curso, origem e gostos. Além disso, o aluno teve como exemplo uma apresentação pessoal da professora. Essa tarefa permite que alunos comecem a se conhecer e encontrem colegas da mesma universidade, do mesmo país ou do mesmo curso. Essas oportunidades de reconhecimento do colega é um começo para futuras interações no grupo e, assim, formar uma comunidade colaborativa de aprendizagem (BULLA, 2014).

Na tarefa seguinte, é proposto um trabalho colaborativo entre grupos de alunos. É uma tarefa de leitura do Manual do CEPI, na qual os alunos encontram informações sobre os pressupostos teóricos do curso, objetivos e informações de como lidar com o Moodle. Essa tarefa consiste em duas etapas: uma individual e outra em grupos de três a quatro alunos. A partir da leitura individual, cada aluno deve selecionar dicas que ele considera ser as mais importantes para ter um bom aproveitamento do CEPI. Selecionadas as cinco dicas, o aluno compartilha com o seu grupo que, a partir de uma decisão coletiva, novamente selecionam cinco dicas que eles consideram as mais importantes. Com o resultado final das dicas, cada grupo faz uma apresentação em imagem ou apresentação por PowerPoint para os colegas com as suas dicas.

Figura 21: Tarefa “As 5 Mais do CEPI” no Moodle.





2. As 5 mais do CEPI

Teremos um período de estudos (intenso, agradável e útil =D) nas próximas semanas. Depois de conhecer os colegas, vamos dedicar um tempinho para compreender como funciona o CEPI.

Este fórum está aberto para realizarmos uma atividade em grupo, mas que envolve também uma preparação individual. O objetivo final é construir uma lista de dicas para o aluno ir bem no CEPI.

Após selecionar, no **Manual do Aluno**, o que você acha mais importante para poder participar do CEPI, prepare-se para discutir com os colegas e, juntos, elaborarem "As 5 mais do CEPI". Essas dicas serão úteis tanto para o seu trabalho quanto para o de toda a turma nas próximas semanas.

Mãos à obra!

Trabalho Individual

- Leia o **Manual do Aluno** e destaque as informações que você considera mais importantes para uma boa participação no curso;
- Se você tiver alguma dúvida sobre o Manual, o CEPI ou esta tarefa 2, solicite esclarecimentos aqui neste Fórum.

Trabalho em grupo

- Poste no documento do google drive chamado "As 5 mais do CEPI" os pontos que você destacou como importantes durante a leitura do Manual;
- Acompanhe o que seus colegas forem postando no documento;
- Compare sua seleção com a dos colegas e opine sobre quais pontos você considera mais importantes para a elaboração da lista final de dicas de como participar do CEPI com sucesso: "As 5 mais do CEPI". Discuta com os colegas e tentem chegar a um acordo sobre o que é realmente mais importante (concorde, discorde, pondere, dê sugestões etc. É importante que todos participem da criação do produto final!).
- Forme grupos com mais 2 colegas e coloque no documento "Grupos" do Drive.
- Juntos, elaborem um produto final (pôster ou apresentação de slides) resultante da discussão do grupo.
- Envie o trabalho final para as professoras por e-mail revisar e postar na página inicial do MOODLE para que todos possam ver.

Fonte: Imagem captada pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

O objetivo dessa tarefa é fazer com que os alunos leiam o manual e façam alguma atividade para um propósito comunicativo que é informar para os colegas a respeito do curso. No enunciado, vemos a proposta dividida em duas etapas (Trabalho individual e Trabalho em grupo), explicitando para os alunos como deverão proceder para desenvolver a tarefa. Outra indicação quanto à natureza da tarefa – e que são estratégias de interação entre o aluno e o material – são os ícones no topo da página: pesquisa, leitura, escrita colaborativa no Google Drive e apresentação para os colegas.

Nas duas tarefas do CEPI apresentadas acima, vemos a leitura integrada à escrita. Parte-se aqui do pressuposto de que a leitura é feita para fazer algo, neste caso, respectivamente, ler a apresentação de professora para também apresentar-se para o grupo e ler o manual do aluno para compartilhar com o grupo as orientações que julga mais importantes para estudar nas próximas semanas de curso.

A tarefa de leitura do CAPI que tem o mesmo objetivo de trabalhar apresentação pessoal é construída a partir da leitura de uma minibiografia, publicada no jornal Conexão PPE. Solicita-se ao aluno que localize as informações necessárias para o preenchimento de uma ficha de inscrição. Do mesmo modo que no CEPI, aqui também se entende que a leitura deve estar a serviço de outra ação, neste caso o preenchimento de ficha de inscrição para ser aluno do PPE, uma prática social que poderá efetivamente ocorrer assim que o intercambista chegar na universidade de destino.

Nesta tarefa, o texto selecionado não está na íntegra⁵⁸, sendo uma versão adaptada para esta etapa inicial do curso (primeira tarefa da Aula 1). Como Hadley (1993) pontua, a utilização de textos modificados para os níveis básicos pode ser uma opção, e saliento ainda que quando se trata de um curso on-line autoformativos, é preciso levar em conta que os desafios apresentados no início sejam menos exigentes, no intuito de manter o aluno engajado evitando propostas que possam gerar frustração ao cursista.

⁵⁸ O texto na íntegra é utilizado na Aula 2, para tarefas de compreensão e para utilizar as novas informações apresentadas para o preenchimento de um currículo. Assim, retoma-se o texto entendendo que é necessário propiciar a prática continuada do conteúdo de modo cíclico (RC, 2009, p. 98), usando-o novamente em uma nova tarefa, com acréscimos tanto de estudos como de uso do texto.

Figura 22: Atividade de Leitura do CAPI



Você conhece essa pessoa?

Você irá conhecer Haris Najeeb, aluno do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS.

Leia a nota biográfica de Haris e complete a ficha de inscrição do PPE de acordo com as informações no texto.

Arraste as partes do texto destacadas em negrito para completar os dados solicitados na ficha.



Haris Najeeb

Meu nome é **Hari Najeeb**, eu sou **estudante** e tenho **26 anos**. Tenho duas irmãs e dois irmãos. Nasci na cidade de **Faisalabad**, que é a terceira grande metrópole do Paquistão e também um importante **centro industrial** no coração do País. Em 2015, eu vim para o **Brasil**, estou vivendo em **Porto Alegre** agora e estou fazendo o curso **Básico 1** (Português para Estrangeiros) na UFRGS porque quero **fazer Mestrado** em Engenharia Elétrica **nesta universidade**.

FICHA DE INSCRIÇÃO




Nome:

Sobrenome:

Idade:

Cidade natal:

País natal:

Ocupação:

Objetivo:

Curso:

1 Corrigir
Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

A tarefa solicita que o aluno leia o texto e complete a ficha de inscrição selecionando e arrastando as opções adequadas aos espaços do campo direito. Como podemos ver, as informações que podem ser selecionadas para a ficha de inscrição estão em negrito para que o cursista localize facilmente as estruturas que podem ser arrastadas. É importante chamar atenção para o fato de que esta é a primeira atividade de leitura no curso. Nesse sentido é importante que a tarefa priorize entrar em contato com a língua portuguesa de modo tranquilo, sem apresentar grandes desafios de compreensão ou de execução da tarefa. Do

mesmo modo, a exigência linguística dessa atividade não é alta, uma vez que o vocabulário utilizado no texto tem grande proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola. Por conta dessa transparência entre as línguas, optou-se, como feedback, por sinalizações de certo e errado, sem fornecer quaisquer explicações adicionais.

Figura 23: Atividade de Leitura do CAPI com Feedback

Você conhece essa pessoa?

Você irá conhecer Haris Najeeb, aluno do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS.
 Leia a nota biográfica de Haris e complete a ficha de inscrição do PPE de acordo com as informações no texto.
 Arraste as partes do texto destacadas em negrito para completar os dados solicitados na ficha.



Haris Najeeb

Meu nome é _____, eu sou **estudante** e tenho _____.
 Tenho duas irmãs e dois irmãos. Nasci na cidade de **Faisalabad**,
 que é a terceira grande metrópole do _____ e também um
 importante **centro industrial** no coração do _____. Em 2015, eu vim
 para o **Brasil**, estou vivendo em _____ agora e estou
 fazendo o curso _____ (Português para Estrangeiros) na UFRGS
 porque quero _____ em Engenharia Elétrica
 nesta universidade.

FICHA DE INSCRIÇÃO




Nome:	Najeeb	X
Sobrenome:	Hari	X
Idade:	26 anos	✓
Cidade natal:	Porto Alegre	X
País natal:	Paquistão	✓
Ocupação:	Básico 1	X
Objetivo:	fazer Mestrado	✓
Curso:	País	X

1 Corrigir
Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

O objetivo desta tarefa é praticar a leitura de uma apresentação pessoal para preencher um formulário, e iniciando, assim, o contato com e o uso de recursos linguístico-discursivos para apresentar-se. Espera-se, por exemplo, que chame a atenção do cursista o léxico que é

semelhante ao espanhol e o que é diferente⁵⁹, e também modos de apresentar-se que poderão ser úteis no contato com a comunidade com a qual irá interagir no intercâmbio.

Em ambos os cursos, a leitura é entendida para realizar ações que objetivam práticas sociais significativas para o público-alvo dos cursos: neste caso de apresentação pessoal, no CEPI, ler para interagir com colegas e conhecê-los; no CAPI, ler para preencher uma ficha de matrícula que muito provavelmente será parte das atividades em que o intercambista se envolverá ao chegar na universidade. Diferente da tarefa do CEPI, em que a interação é realizada de modo conjunto entre os participantes, no CAPI será realizada individualmente. Logo, a mediação nos cursos funciona de maneira distinta. Ainda que os enunciados deem instruções para o que deve ser realizado em ambas as tarefas dos cursos analisados, no CAPI, a orientação pelos ícones, a utilização de pop-ups, o formato do curso e das dinâmicas e a sistematização dos conteúdos através do feedback se tornam fundamentais para proporcionar a aprendizagem da língua adicional do cursista. Já no CEPI, o professor é responsável pela proposta do cronograma semanal de tarefas a serem realizadas, da motivação do grupo no Facebook, na plataforma Moodle, por e-mail e por videoconferência, tornando-o indispensável para a realização das tarefas, o engajamento da participação dos alunos no curso e para a avaliação.

4.3 Tarefas de Compreensão Oral

No CEPI, conforme já mencionado, há o encontro entre professores e alunos em videoconferências. Com o objetivo de conhecer os participantes, testar os equipamentos eletrônicos e utilizar oralmente os recursos linguístico-discursivos relativos a apresentações pessoais, essas videoconferências são também momentos de estabelecer pactos pedagógicos com os alunos, verificar o que os alunos esperam do curso e o que os professores esperam dos alunos.

⁵⁹ Em língua espanhola, “sobrenombre” e “apellido” significam “apelido” e “sobrenome” respectivamente.

Figura 24: Tarefa de Preparação para Interação via-Hangout do CEPI

3. Conversa com as Professoras

As professoras entrarão em contato com você por e-mail para marcar uma videoconferência no Hangout sobre o CEPI. Responda o e-mail das professoras para confirmar seu horário.

Para a videoconferência, você precisa de uma webcam e um microfone. Você receberá um convite para entrar na sala do Hangout 10min antes do início do encontro. Caso não possua ou tenha dificuldades de acessar o Hangout, avise as professoras Kátia.

Confira na biblioteca o item **11. Cumprimentos** para usar no encontro virtual!

[TAREFA 3]
Conversa com as professoras

A professora entrará em contato com você por e-mail para marcar uma videoconferência Hangouts sobre o CEPI. Responda a mensagem da professora para confirmar seu horário.

Para a videoconferência, você precisa de uma webcam e um microfone. Caso não possua, avise as professoras Kátia.

Sabe como usar o hangouts através do site:
<<https://support.google.com/hangouts/answer/2944863?hl=pt-BR>>

Qualquer problema nos avise para que possamos ajudá-lo!

Primeiros passos com o Hangouts - Ajuda do Hangouts

Informações básicas sobre o Hangout em 1 minuto. Você pode usar o Hangouts para enviar mensagens, fazer vídeo chamadas e chamadas de voz e...

SUPPORT.GOOGLE.COM

11. Cumprimentos
[Opção para escutar exemplos]

Oi.
Olá.
Bom dia.
Boa tarde.
Boa noite.
Tudo bem?
Tudo bom?
Como vai?
E aí?*

* Expressões usadas em contextos mais informais.

Exemplos:

Música: "Como vai você?". Compositores: Antônio Marcos & Mario Marcos

Roberto Carlos

Como Vai Você ?

Estilo: Romântico, BPO, Jovem Guarda

Todas as letras de músicas de Roberto Carlos

Músicas do álbum 30 Grandes Sucessos 99

Divulgue no Twitter: <http://vagalume.me/BRam15>

Compositor(es): Antônio Marcos & Mario Marcos

Original

Configurar Imprimir Enviar Em seu perfil Completar Tamanho

Como Vai Você
Roberto Carlos
Composição: Antônio Marcos / Mario Marcos

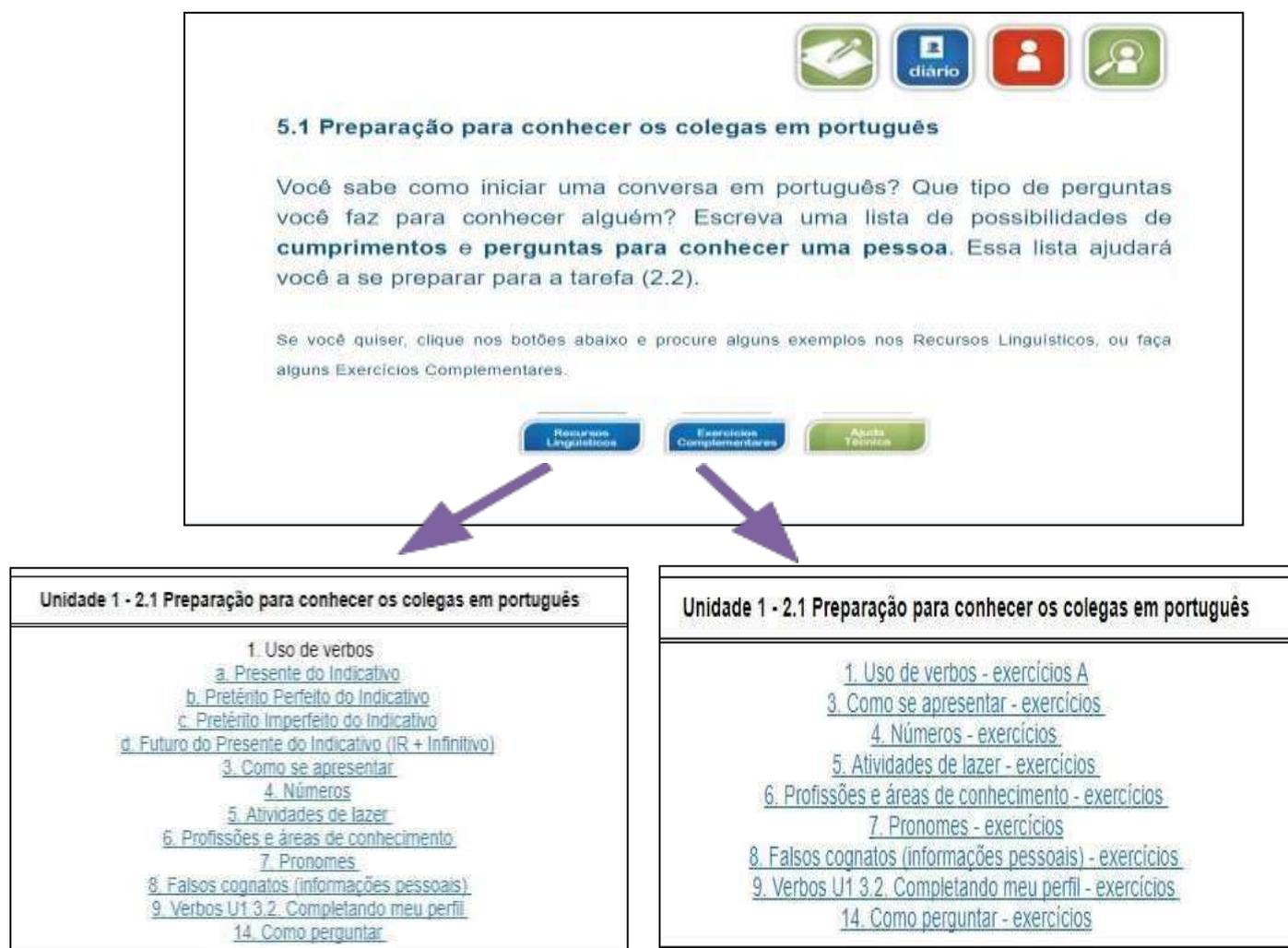
Como vai você ?
Eu preciso saber da sua vida
Peça a alguém pra me contar sobre o seu dia
Anoiteces e eu preciso só saber
Como vai você ?

<http://vagalume.uol.com.br/roberto-carlos/come-vai-voce-letras.html> e <http://www.youtube.com/watch?v=ulADpGR9NNw>

Fonte: Imagens captadas pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

Para que os alunos tenham suporte linguístico para a interação proposta, antes da videoconferência, os alunos recebem a tarefa de listar perguntas em português que fariam para conhecer uma pessoa. A ferramenta para a escrita utilizada se chama “Diário”, como está apresentado no ícone da página⁶⁰. Para auxiliá-los na escrita, explicações e exercícios específicos são indicados através de botões em azul, como podemos ver na imagem a seguir.

Figura 25: Tarefa de Preparação para Interação Com os Colegas via-Hangout do CEPI



Fonte: Imagens captadas pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

Nesses exemplos, o papel do professor está centrado na mediação dos conteúdos para

⁶⁰ Na edição 2016-2, como mencionado anteriormente, o Moodle ainda não estava em uso, então informamos aos cursistas que seria necessário utilizar um documento da pasta dos alunos do Google Drive para listar as perguntas.

que o aluno se localize no espaço virtual entre o grupo do Facebook, plataforma Moodle, Google Drive e Google Hangout, podendo oferecer o feedback por bilhetes orientadores dos textos ou feedback oral durante as videoconferências. Essa atividade tem como propósito não apenas praticar a compreensão oral, mas também a produção oral. Aqui os alunos podem ouvir o português dos professores e dos colegas, além de praticar a oralidade a partir dos objetivos propostos: o de se apresentar em português para conhecer os participantes do curso.

No CAPI, não há possibilidade de fazer videoconferências para tarefas de compreensão e produção oral pela ausência de mediação. A compreensão oral é desenvolvida a partir de materiais em vídeo e em áudio. Neste caso específico, para praticar a compreensão de apresentações pessoais em português, o CAPI propõe a escuta de dois trechos de vídeo da série “Meu lugar na UFRGS”, disponíveis no canal UFRGS TV no Youtube⁶¹. A escolha desses vídeos se deu pensando tanto nas apresentações pessoais como também porque ambas expressam e justificam seu lugar preferido na universidade para a qual os alunos irão. A utilização de textos autênticos para atividades de compreensão oral contribui para que os alunos conheçam as variantes do português da cidade onde vão morar.

[...] expor o aluno a textos autênticos e às características da oralidade pode ajudar no ensino de compreensão, considerando que ao lidar com textos autênticos desde o início o aluno terá mais oportunidades de aprender estratégias de compreensão e lançar mão delas para enfrentar as situações do dia a dia com mais confiança. (ANDRIGHETI, 2009, p.47)

⁶¹ Links dos vídeos utilizados “Meu lugar na UFRGS: Daniela Pavani” https://www.youtube.com/results?search_query=meu+lugar+na+UFRGS+daniela+pavani e “Meu lugar na UFRGS: Júlia Prates” <https://www.youtube.com/watch?v=ZuhAPLeRcyI>.

Figura 26: Atividade de Compreensão Oral da Aula 1 do CAPI

Meu lugar na UFRGS

Você vai assistir a dois vídeos da série *Meu Lugar na UFRGS*, produzida pela UFRGS TV para o canal da universidade no Youtube. Vamos conhecer Daniela e Júlia:

Nos vídeos, Daniela e Júlia:

- descrevem um lugar na UFRGS.
- se apresentam e dizem o lugar da UFRGS que preferem.
- explicam porque gostam da UFRGS.

No vídeo da Júlia, RU significa:

- Rádio da Universidade
- Relações Internacionais da Universidade
- Restaurante Universitário

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Como pode ser visto na figura acima, a proposta aqui é escutar para responder perguntas sobre informações específicas no trecho. O enunciado está na ordem direta da construção frasal, explicitando a ação que o cursista deve fazer e também o local onde os vídeos estão hospedados na internet para que conheça o suporte e as intenções do gênero discursivo, no caso, uma breve entrevista com uma professora e uma aluna da universidade. As perguntas têm o objetivo de possibilitar que o cursista reconheça as principais informações dos trechos: a apresentação pessoal, o lugar da UFRGS escolhido e também a explicação da sigla RU (Restaurante Universitário), que é mencionada no segundo vídeo e com a qual o aluno entrará em contato na universidade de destino – além disso, essa pergunta antecipa possíveis dúvidas quanto ao significado do termo.

De forma que fique uma tela mais limpa, a equipe decidiu que os vídeos devem ficar

posicionados um ao lado do outro e apenas duas perguntas logo abaixo. Os tons de azul representam a cor do módulo “Vou fazer Intercâmbio”. Os botões numerados no canto direito explicitam que há uma continuidade da tarefa com os mesmos vídeos e também o indicativo de que o cursista pode corrigir e refazer a atividade. O feedback da atividade é de certo e errado com a sinalização nas cores verde e vermelha respectivamente, como podemos ver na figura a seguir.

Figura 27: Atividade de Compreensão Oral da Aula 1 do CAPI com feedback

Meu lugar na UFRGS

Você vai assistir a dois vídeos da série Meu Lugar na UFRGS, produzida pela UFRGS-TV para o canal da universidade no Youtube. Vamos conhecer Daniela e Júlia:

Nos vídeos, Daniela e Júlia:

- descrevem um lugar na UFRGS
- se apresentam e dizem o lugar da UFRGS que preferem. ✓
- explicam porque gostam da UFRGS.

No vídeo da Júlia, RU significa:

- Rádio da Universidade
- Relações Internacionais da Universidade. ✗
- Restaurante Universitário

1 2 Corrigir Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

A escolha desse tipo de feedback se dá pelo nível de complexidade das informações a serem selecionadas no texto. Como o conteúdo no texto se centra apenas na apresentação pessoal e no lugar preferido da UFRGS de cada uma, além do segundo vídeo se passar no próprio restaurante da universidade, foi considerado que esse texto não traz muitos desafios para sua compreensão, logo o feedback pode ser objetivo e rápido (sem explicações

adicionais), para que o cursista dê continuidade à tarefa.

As próximas perguntas propõem identificar informações específicas da apresentação pessoal. Algumas informações a serem selecionadas são: nome, sobrenome, idade, ocupação, lugar de trabalho ou de estudo, formação, atividades profissionais e tempo de trabalho ou de estudo, além de lugar que prefere na UFRGS, que é o tópico principal do vídeo.

Figura 28: Segunda parte da tarefa de Compreensão Oral da Aula 1 do CAPI

 Meu lugar na UFRGS

O que Daniela e Júlia contam sobre elas? Selecione no quadro o que você escuta sobre elas.

Meu Lugar na UFRGS - Daniela Pavani



Meu Lugar na UFRGS - Júlia Prates



Informações	Daniela	Júlia
Nome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sobrenome	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Idade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ocupação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Origem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lugar de trabalho ou estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Formação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tempo de trabalho ou estudo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lugar que prefere na UFRGS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 2

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Nesta parte, o cursista pode marcar que a mesma informação aparece em ambos os vídeos (nome, ocupação, lugar de trabalho ou estudo e lugar que prefere na UFRGS), em

apenas um deles (sobrenome e tempo de trabalho ou estudo) ou, até mesmo, a ausência de informações pedidas (idade, origem, formação e atividades profissionais). Aqui o aluno precisa rever o vídeo atentamente para compreender as informações solicitadas, pois há também distratores. Além do objetivo da compreensão, se pretende aqui familiarizar o aluno com o vocabulário relevante para possíveis apresentações pessoais. O feedback também é de certo e errado, para que o cursista possa conferir a resposta, refazer a tarefa ou dar continuidade ao curso se preferir.

Figura 29: Segunda parte da tarefa de Compreensão Oral da Aula 1 do CAPI com feedback.

Meu lugar na UFRGS

O que Daniela e Júlia contam sobre elas? Selecione no quadro o que você escuta sobre elas.

Informações	Daniela	Júlia
Nome	<input checked="" type="checkbox"/> ✓	<input type="checkbox"/> ✗
Sobrenome	<input checked="" type="checkbox"/> ✓	<input checked="" type="checkbox"/> ✗
Idade	<input checked="" type="checkbox"/> ✗	<input checked="" type="checkbox"/> ✗
Ocupação	<input type="checkbox"/> ✗	<input type="checkbox"/> ✗
Origem	<input checked="" type="checkbox"/> ✗	<input type="checkbox"/> ✓
Lugar de trabalho ou estudo	<input checked="" type="checkbox"/> ✓	<input checked="" type="checkbox"/> ✓
Formação	<input checked="" type="checkbox"/> ✗	<input checked="" type="checkbox"/> ✗
Atividades profissionais	<input checked="" type="checkbox"/> ✗	<input type="checkbox"/> ✓
Tempo de trabalho ou estudo	<input type="checkbox"/> ✓	<input checked="" type="checkbox"/> ✓
Lugar que prefere na UFRGS	<input checked="" type="checkbox"/> ✓	<input type="checkbox"/> ✗

1
2
Corrigir
Refazer

Toda a tarefa de compreensão oral é seguida de tarefas que propõem o estudo de pronúncia. Esse tipo de tarefa foi nomeado “De ouvidos bem abertos”, e tem como objetivo sensibilizar o cursista às especificidades da pronúncia, ritmo e entonação do português falado nos trechos apresentados. Na primeira parte da tarefa, o cursista é solicitado a ouvir as frases observando como as palavras em destaque são pronunciadas. Há três símbolos ⁶²de alto-falante: o primeiro símbolo do alto-falante é para ouvir, o segundo, para compreender como pronunciar com explicação em vídeo e o terceiro, para que o cursista pratique a sua oralidade a partir da explicação linguística oferecida. Nesses trechos, e considerando o objetivo de praticar a apresentação pessoal, foram selecionados aspectos da pronúncia em “Eu sou a Daniela Borges Pavani”, “O meu nome é Júlia”, “e o meu lugar na UFRGS é o RU” que pudessem ser desafiadores para a compreensão de um falante de espanhol ou que seriam relevantes chamar atenção porque são diferentes do espanhol. Foram destacados aqui, por exemplo, o apagamento da semivogal “u” ([so] em “sou”), a semivocalização da conjunção “e” com o artigo “o” (em “e o meu lugar...” [yu]), a redução [o] → [u] e [e] → [i] (em “o RU” e em “nome”, por exemplo). Além disso, chamamos a atenção para a pronúncia da sigla “UFRGS” [urgis], em que há o apagamento de [f] e o acréscimo de [i]. O cursista pode ouvir os trechos, ler a explicação, gravar a sua voz e compará-la com o áudio original.

⁶² Como pode ser visto na figura a seguir, atualmente há três ícones de alto-falante iguais, porém isso está em fase de revisão para ícones diferentes, um para cada ação.

Figura 30: Atividade de Pronúncia da Aula 1 do CAPI

Aula 1 | Prazer!

Nesta aula vamos:

- Assistir a trechos de vídeo e ler textos de professores e alunos da UFRGS se apresentando;
- Conhecer modos de apresentar-se(dados pessoais, formação e experiência);
- Identificar características do português falado;
- Aprender recursos linguísticos para apresentar-se.

Meu lugar na UFRGS

De ouvidos bem abertos

Escute alguns trechos das falas de Daniela e Júlia. Como você escuta as palavras em destaque?

Clique em  e preste atenção em como são pronunciadas as palavras destacadas.

Clique em  para compreender como se pronuncia.

Clique em  para praticar sua pronúncia.

1. Eu sou a Daniela Borges Pavani.   

2. e o meu lugar na UFRGS é o RU.   

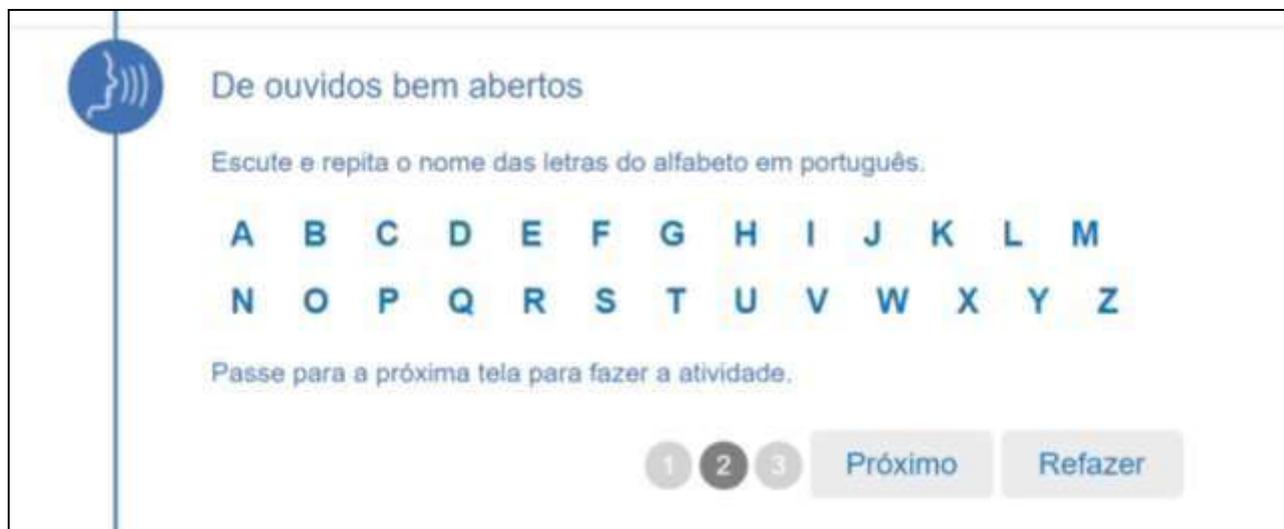
3. O meu nome é Júlia.   

1 2 3 [Próximo](#) [Refazer](#)

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

A tarefa tem seguimento com a prática da pronúncia do alfabeto em português, que poderá se tornar relevante para o aluno em situações em que terá que soletrar o seu nome completo ao identificar-se oralmente num contexto de matrícula ou de sala de aula, por exemplo.

Figura 31: Terceira parte da tarefa de Pronúncia do Alfabeto da Aula 1 do CAPI



Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Para praticar a pronúncia das letras, explora-se o uso do alfabeto em breves interações em que, a partir da temática “apresentação pessoal”, pessoas soletram o seu nome e sobrenome. O cursista clica no botão com a representação do autofalante, escuta o diálogo e deve escrever o nome soletrado na caixa de texto. São três oportunidades para ouvir cada nome.

Figura 32: Atividade de Pronúncia do Alfabeto da Aula 1 do CAPI



Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Abaixo seguem alguns exemplos das breves interações que o aluno pode ouvir e gravar para praticar os sons das letras do alfabeto. A prática de soletrar o nome está proposta em uma situação em que se precisa confirmar para escrevê-lo corretamente. É importante destacar aqui que os nomes a serem soletrados são aqueles que apresentam diferenças de pronúncia entre espanhol e português. Dessa forma, busca-se chamar a atenção para as principais diferenças entre as línguas.

Figura 33: Material de Áudio Gravado para a Atividade

Diálogo 1	Diálogo 2	Diálogo 3
(A) Qual é seu nome? (B) Vera Bolt. (A) Como se escreve? (B) V, E, R, A. (A) V ou B? (B) V de Venezuela. (A) E seu sobrenome? (B) B de Brasil, O, L, T de Tailândia.	(A) Oi, como você se chama? (B) Meu nome é Joana. jota, o, a, ene, a. (A) E seu sobrenome? (B) Wyllix. Dabliu. ipsilon, ele, ele, i, xis.	(A) Como é seu nome? (B) Meu nome é Helena Burgos. Aga, e, ele, e, ene, a. B, u, erri, ge, o, esse.

Fonte: Imagem captada pela autora do documento da equipe de produção do CAPI

O feedback da atividade é dado após a digitação da forma correta. Fica na caixa de texto apenas a letra digitada corretamente. Ao concluir a escrita dos nomes soletrados dos três diálogos, há o seguinte feedback geral de conclusão.

Figura 34: Reprodução de quadro de Schlatter et al, em preparação: Feedback de Atividade de Pronúncia

Quando soletramos um nome ou uma palavra, falamos os nomes das letras: ve, e, erre, a, be, o, ele, te (VERA BOLT). Para ajudar na compreensão das letras soletradas, podemos, por exemplo, dizer o nome de um país (ou outra palavra) que começa com essa letra: V de Venezuela, B de Brasil, T de Tailândia, etc. Essa é uma prática usual quando se soletra.

Fonte: Imagem captada pela autora do documento da equipe de produção do CAPI

Aqui vemos um feedback que acrescenta um aspecto que pode se tornar relevante para a vivência no país onde será feito o intercâmbio, informando o aluno de uma prática usual na

atividade de soletrar, utilizando nomes de países para auxiliar na compreensão de quem precisa escrever.

Nas videoconferências do CEPI, os professores são orientados a resolver possíveis questões dos alunos que possam surgir quanto a pronúncia e vocabulário, por exemplo, podendo propor exercícios no Moodle, indicar canções ou vídeos para que os alunos se atenham a um determinado recurso linguístico. Diferentemente do CEPI, por ser um curso sem mediação, é necessário antecipar possíveis dificuldades no CAPI, propondo tarefas de pronúncia selecionando recursos linguístico-discursivos específicos para apresentação pessoal. Para a produção oral, é proposto que o aluno escute, repita, grave e compare sua pronúncia com o modelo, no intuito de que ele próprio observe o que está produzindo e possa decidir se deseja ou não se aproximar mais do modelo gravado.

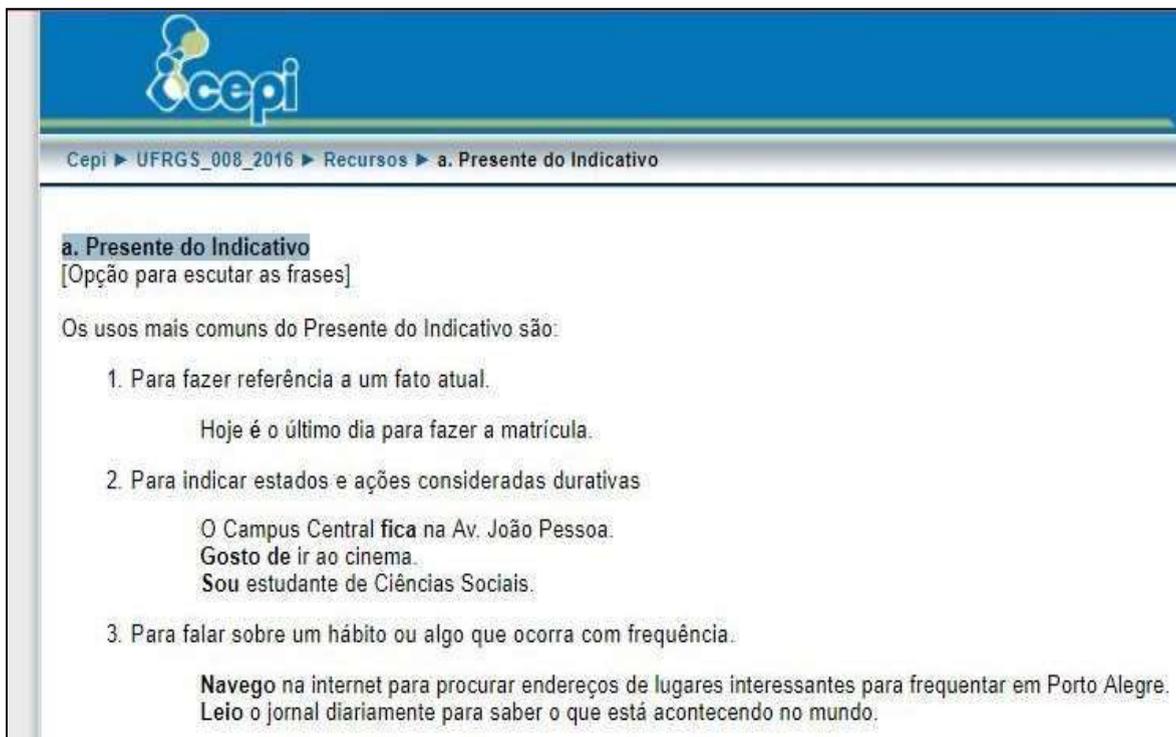
4.4 Tarefas de Recursos Linguístico-discursivos

Como vimos, a prática com recursos linguísticos no CEPI se localiza na Biblioteca, e, em cada tarefa proposta, são indicados os recursos que podem auxiliar na elaboração da atividade. Na biblioteca, há três seções diferentes para o estudo de recursos linguísticos: uma delas traz explicações, outra traz exercícios (preencher e relacionar lacunas, seleção de informação correta), e uma terceira propõe o estudo desses recursos em textos. Na tarefa de produção escrita de uma apresentação pessoal que vimos anteriormente (Figura 20), os alunos são solicitados a se apresentar e dizer o que gostam de fazer. Como indicação de recursos linguísticos para essa tarefa, é proposto um recorte da explicação do presente do indicativo, como se apresentar em português, características físicas e psicológicas, exercícios de prática verbal no presente, de relacionar textos de apresentação pessoal a contextos específicos, relacionar imagens a vocabulário de profissões e atividades; e estudo do texto contendo perfis para descrever em qual deles há determinadas informações (acadêmica, profissional, pessoal), comparação da estrutura do texto e exercício de vocabulário com expressões equivalentes entre português e espanhol. Embora em uma apresentação pessoal se possa utilizar outros tempos verbais, o foco no tempo presente faz sentido por apresentar diferenças em relação à conjugação ao espanhol.⁶³

⁶³ Nesta tarefa, o foco nas estruturas verbais é “me chamo” (*me llamo*), “sou” (*soy*), “estou” (*estoy*), “estudo” (*estudio*), “faço” (*hago*), “gosto de” (*me gusta*), “pratico” (*practico*).

A explicação no CEPI se dá pela apresentação da regra seguida de exemplos com dois textos autênticos em que o uso desse tempo verbal é abundante. Os verbos destacados explicitam a sua conjugação.

Figura 35: Explicação Gramatical do Presente do Indicativo no CEPI



The image is a screenshot of a web page from the CEPI (Centro de Estudos de Língua Portuguesa em Interâmbito da Universidade Federal de Rio de Janeiro) website. The page title is "a. Presente do Indicativo" and it is part of a resource for the course "UFRGS_008_2016". The page content is as follows:

a. Presente do Indicativo
[Opção para escutar as frases]

Os usos mais comuns do Presente do Indicativo são:

1. Para fazer referência a um fato atual.
Hoje é o último dia para fazer a matrícula.
2. Para indicar estados e ações consideradas durativas
O Campus Central fica na Av. João Pessoa.
Gosto de ir ao cinema.
Sou estudante de Ciências Sociais.
3. Para falar sobre um hábito ou algo que ocorra com frequência.
Navego na internet para procurar endereços de lugares interessantes para frequentar em Porto Alegre.
Leio o jornal diariamente para saber o que está acontecendo no mundo.

Fonte: Imagem captada pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

Figura 36: Exemplos de Uso do Presente do Indicativo em um Texto Autêntico no CEPI

Notícias Especial Serviço Galeria Erramos Colunas Fale conosco Atendimento ao assinante Grupo Folha

Em cima da hora | Ambiente | Bichos | Brasil | Ciência e Saúde | Comida | Cotidiano | Dinheiro | Educação | Equilíbrio

ilustrada

Comunicar erros Enviar por e-mail Imprimir

16/06/2009 - 08h25

Cumbia **chega** ao país com mistura eletrônica

THIAGO NEY
da Folha de S.Paulo

A cumbia **está** para Buenos Aires como o funk carioca **está** para o Rio de Janeiro. A comparação **é** um bom ponto de partida para tentar entender esse tradicional ritmo dançante latino-americano que **começa** a ser difundido pelo Brasil. Um dos primeiros embaixadores da cumbia no Brasil foi o atacante argentino Tevez, que em 2005 comemorava seus gols no Corinthians com os característicos passos da dança.

Divulgação



Músico se apresenta durante festa de cumbia em Buenos Aires, Argentina

Como muitos jovens saídos das regiões pobres da capital argentina, Tevez tornou-se fã do gênero --é, inclusive, integrante de um grupo musical que **interpreta** canções típicas. Se o funk carioca saiu das favelas do Rio para ganhar clubes da zona sul, a cumbia partiu da periferia da capital argentina para ser ouvida em bairros nobres de Buenos Aires.

Para fazer essa viagem às novas pistas de dança, a cumbia ganhou acompanhamento de ritmos eletrônicos como electro, rap e até do "primo" funk carioca. Um dos principais representantes dessa "nova cumbia" **são** o trio Zizek e o duo Fauna --este último **se apresenta** nesta terça-feira (16) em São Paulo, acompanhado de Villa Diamante, um dos integrantes do Zizek.

"A cumbia **é** um ritmo muito popular na Argentina, ouvida principalmente por pessoas mais pobres. Há preconceito. Muita gente de classe média **tem** vergonha de dizer que **escuta** cumbia", **conta** Diego Bulacio, 29, o Villa Diamante. Bulacio formou o Zizek (nome em homenagem ao filósofo esloveno Slavoj Zizek) em outubro de 2006 com dois amigos: DJ Nim e Grant C. Dull.

Fonte: Imagem captada pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

Como exercício de fixação, é possível utilizar a ferramenta *Hot Potato* do Moodle para realizar a prática da conjugação verbal. Para isso, a princípio, não é preciso a presença do professor para dar um feedback, pois esse recurso tem como resultado um feedback automático que consiste na apresentação da percentagem de acertos, como apresento a seguir.

Figura 37: Exemplo de Exercício de Verbos no CEPI

9. Verbos U1 3.2. Completando meu perfil - exercicios

9.1. Leia os perfis de apresentação pessoal abaixo e complete as lacunas com a forma adequada dos verbos abaixo. Lembre-se que cada verbo só poder ser usado uma vez.

atuar – estar – trocar – ser – trabalhar – terminar – poder – ter – faltar

Oi, estudante do 7o semestre do curso de Licenciatura Inglês, há bastante tempo na UFRGS, várias trocas de curso, de ênfase no próprio curso e também tive vários afastamentos... Felizmente agora bem pouco pra .

Sou professora de Inglês há alguns anos, atualmente com Inglês no Ensino Médio e pré-vestibulares, bem como aulas de Inglês em empresas, onde também como tradutora.

Estou cursando essa cadeira pela segunda vez, na primeira não finalizar.

É isso...

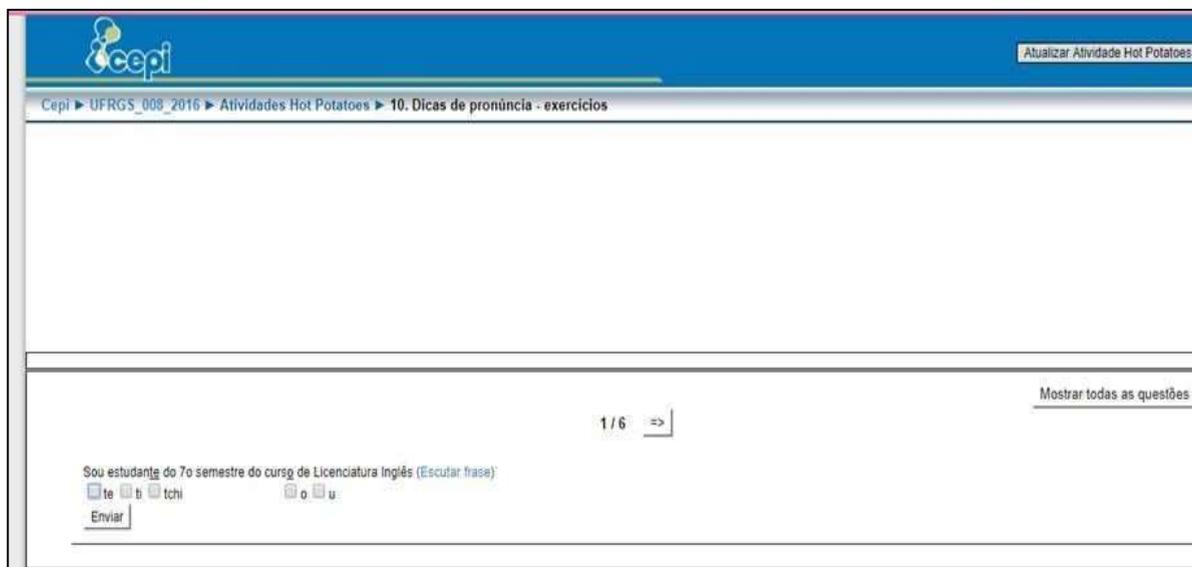
<https://moodleinstitucional.ufrgs.br/user/view.php?id=17599&course=1696>

Fonte: Imagem captada pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

Como podemos observar na figura acima, o exercício para a prática do tempo verbal acontece em um texto de apresentação pessoal. O texto foi construído para fins pedagógicos a exemplo de textos semelhantes que poderiam ocorrer em tal contexto, com vistas a que o aluno experiencie mais uma oportunidade de leitura, tenha mais um modelo para a sua prática escrita, e amplie seu contato com o vocabulário e as estruturas que podem ser usadas nessa situação de comunicação.

Além de prática de conjugação verbal para apresentar-se, também é sugerido que o aluno faça atividades de compreensão oral para refletir sobre características da pronúncia do português falado em comparação com a língua espanhola. No exemplo a seguir, o foco é a pronúncia de “t” antes das vogais “e” e “i” e a redução de [o] → [u]. A partir da escuta da frase, o aluno marca a alternativa de acordo com o que ouve tendo como feedback a percentagem de acertos.

Figura 38: Exemplo de Exercício de Pronúncia no CEPI 1/6



Fonte: Imagem captada pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

Cabe aqui fazermos uma ressalva quanto a esse tipo de questão de pronúncia. No CAPI, evitou-se utilizar uma transcrição buscando marcar o que se ouve, pois ela pode não representar da mesma maneira o modo como os falantes de língua espanhola a representaria (usando, por exemplo, o alfabeto com seus correspondentes sons em espanhol). O CAPI optou por, sempre que possível, fazer explicações orais gravadas pela equipe de produção do curso e, quando necessário representar o som em pauta, usar o alfabeto fonético (presente também em dicionários).

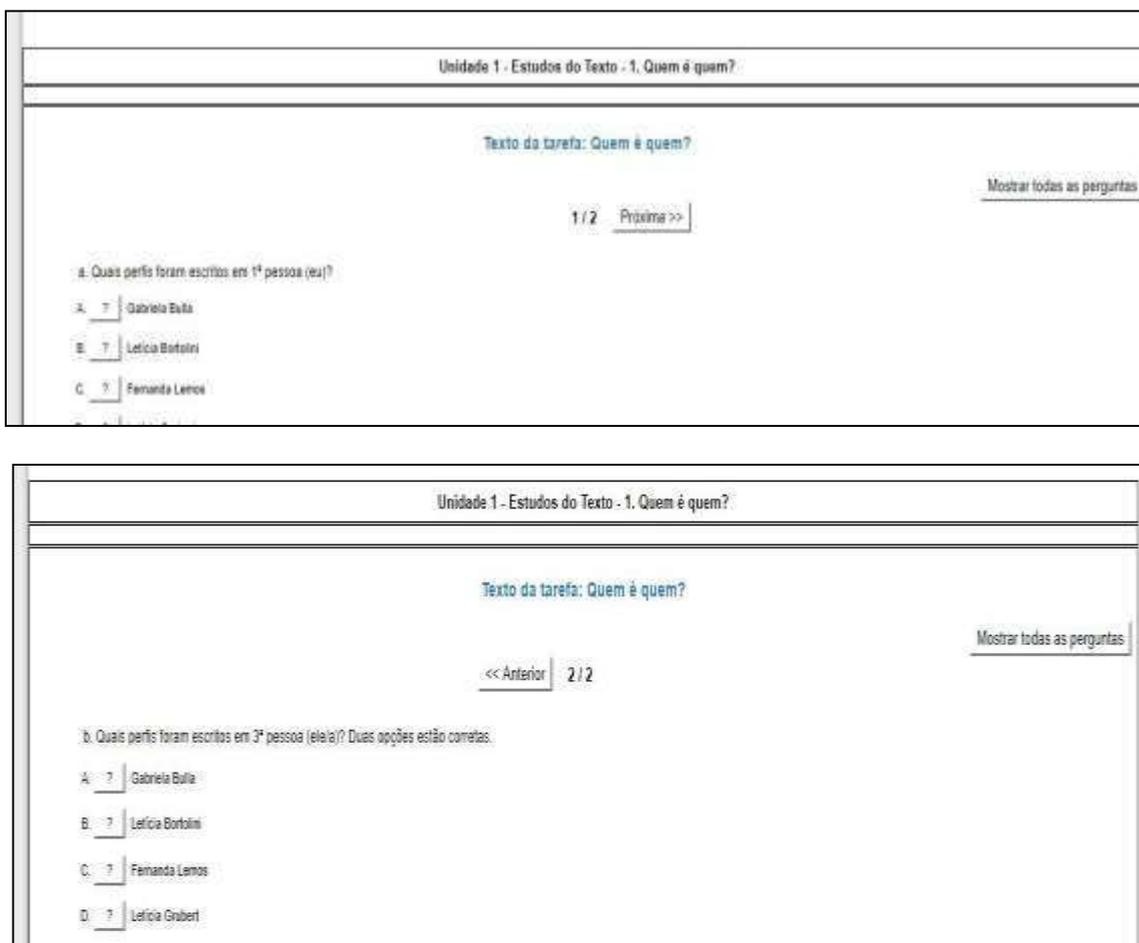
Por fim, a seção Estudo do Texto solicita ao aluno reconhecer determinadas partes do texto, para praticar questões relevantes ao gênero discursivo em foco. Ao mesmo tempo, o aluno amplia a leitura de textos do gênero (no exemplo a seguir, quatro perfis) e os recursos linguísticos (vocabulário e estruturas gramaticais) relevantes para apresentar-se. O feedback segue o mesmo exemplo das anteriores de apresentação de percentagem de acertos.

Figura 39: Exemplo de Exercício de Estudo do Texto no CEPI

Unidade 1 - Estudos do Texto - 1. Quem é quem?
<p>Identifique os tipos de informações presentes nos perfis apresentados no exercício anterior, colocando os números abaixo nos parênteses distribuídos nos perfis (observe que o parêntese vem sempre ANTES da informação a ser identificada).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. informação pessoal 2. informação acadêmica 3. informação profissional 4. informação sobre ações/intenções futuras
<p>Perfil 1: <i>Gabriela da Silva Bulva</i> Gabriela da Silva Bulva () é graduada em Letras Português-Inglês pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (). É professora de Português do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, e de Inglês do Instituto de Letras da UFRGS. () Seus interesses de pesquisa envolvem interação social (face a face e mediada por computador), especialmente em eventos educacionais; ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (presencial e on-line); atividades pedagógicas colaborativas; projetos educacionais; e formação de professores (presencial e on-line). País: Brasil Cidade/Município: Porto Alegre Endereço de email: gabibulva@gmail.com</p>
<p>Perfil 2: <i>Letícia Soares Bortolini</i> Me chamo Letícia Bortolini, () sou formada em Letras pela UFRGS e () professora de português para estrangeiros. Adoro a minha profissão principalmente por estar constantemente em contato com pessoas de todo o mundo, sempre aprendendo coisas novas. Além de ensinar línguas, me interessa muito aprendê-las. Falo espanhol e inglês e () pretendo aprender coreano, pois vou trabalhar em Seul ensinando português. () Outra paixão na minha vida é dançar. Tomara que na Coreia exista um ritmo para mover as cadeiras! País: Brasil Cidade/Município: porto alegre Endereço de email: leticia.bortolini@gmail.com</p>
<p>Perfil 3: <i>Fernanda Cardoso de Lemos</i> Meu nome é Fernanda, () sou estudante de Letras Português/Espanhol na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e () professora de Português Língua Estrangeira em um projeto da mesma Universidade. Tenho 26 anos e vivo em Porto Alegre. Além de estudar e dar aulas, () gosto de dançar, de sair com os amigos e tenho uma grande paixão por futebol: sou torcedora do time do Grêmio e, sempre que posso, vou ao estádio acompanhar os jogos. Também gosto muito de viajar: já vivi na Espanha e conheço muitos lugares do Brasil e () ainda pretendo estudar língua espanhola em algum país da América Latina como Argentina, Chile ou Uruguai. País: Brasil Cidade/Município: Porto Alegre Endereço de email: lemosfernanda@gmail.com</p>
<p>Perfil 4: <i>Letícia Gruber</i> () Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) () Atua como professora de português no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e trabalha no desenvolvimento de materiais didáticos para ensino de PLE e de línguas estrangeiras. Participa como banca/consultora Ad hoc do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). () Linhas de pesquisa: Avaliação em LE, Formação de professores e elaboração de material didático para ensino de PLE. País: Brasil Cidade/Município: Porto Alegre Endereço de email: leticiagruber@yahoo.com.br</p>
<p>Enviar</p>

Além disso, é proposta a leitura de perfis a fim de reconhecer a escrita em primeira e terceira pessoa. Dessa maneira, o aluno deve estar atento ao uso dos verbos.

Figura 40: Exemplo 2 de Exercício de Estudo do Texto no CEPI



Fonte: Imagem captada pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

Após as tarefas de compreensão oral e de leitura, o CAPI propõe o estudo de recursos linguístico-discursivos a partir dos textos e que tenham relevância para os usos da linguagem em foco: recursos necessários para a prática dos gêneros discursivos apresentados na unidade (como apresentação pessoal em vídeo institucional da universidade e minibiografia no jornal do Programa de Português para Estrangeiros da universidade). Neste caso específico, além de vocabulário pertinente, são focalizados: a conjugação e usos dos verbos “ser” e “estar”, pronomes possessivos “meu e minha” (necessários para dizer nome, ocupação, entre outras informações pessoais), os artigos e contrações “de + artigo” e “em + artigo”. É importante ressaltar que todos os exemplos trazidos nas atividades propostas e nas explicações tratam da temática intercâmbio e/ou universidade, a fim de que o intercambista amplie o seu

vocabulário. Às palavras que não são transparentes foram acrescentadas de pop-ups⁶⁴ com a tradução.

Para praticar a conjugação do verbo “ser”⁶⁵, o cursista terá a opção de ler e/ou ouvir as frases para digitar a conjugação dos verbos na tabela. Destaco aqui que as frases contribuem para o ensino de vocabulário para apresentação pessoal, contextualizando, de certa forma, os recursos linguístico-discursivos necessários para cumprir o objetivo da aula, que é apresentar-se em português. O fato de o aluno ser solicitado a escrever o verbo tem como objetivo chamar a atenção para possíveis detalhes que distinguem a conjugação em português do espanhol. Em relação aos pronomes possessivos “meu” e “minha”, chama-se a atenção para uma particularidade da língua portuguesa, inexistente na língua espanhola, que é a distinção de gênero dos pronomes antes do substantivo. Assim, a forma sucinta da apresentação desse recurso linguístico através da utilização de pop-ups, e não toda a apresentação dos pronomes possessivos deixa como foco de ensino o verbo “ser”, deixando tanto o design da atividade mais pontual, como a quantidade de informação adequada para o aluno iniciante.

⁶⁴ A decisão de verificação do quanto determinada estrutura sintática ou vocabulário não era transparente entre as línguas portuguesa e espanhola ficou a cargo das elaboradoras do material que tinham como formação a licenciatura em língua espanhola.

⁶⁵ Para essa análise, selecionei uma imagem retirada do documento de elaboração do material didático visto que o material ainda não está disponível na plataforma.

Figura 41: Atividade de Conjugação do Verbo “Ser” do CAPI

Tirando de letra

Leia ou escute os exemplos e complete a tabela de conjugação do verbo SER.

"O meu nome é Júlia, sou estudante de nutrição."
 "Tu és professora na UFRGS?"
 "Você é estudante da UFRGS?"
 "Minha amiga é aluna do PPE."
 "Nós somos intercambistas no Brasil."
 "Vocês são alunos do Básico I."
 "Eles são professores do PPE."

Quem?	SER
EU	<input type="text"/>
TU	<input type="text"/>
VOCÊ	<input type="text"/>
ELE/ELA	<input type="text"/>
NÓS	<input type="text"/>
VOCÊS	<input type="text"/>
ELES/ELAS	<input type="text"/>

1 2 3 4 5 6 7 8 Corrigir Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI Figura

42: Feedback dos Pop-ups sobre os Pronomes Possessivos

Tirando de letra

Leia ou escute os exemplos e complete a tabela de conjugação do verbo SER.

"O meu nome é Júlia, sou estudante de nutrição."
 "Tu és professora na UFRGS?"
 "Você é estudante da UFRGS?"
 "Minha amiga é aluna do PPE."
 "Nós somos intercambistas no Brasil."
 "Vocês são alunos do Básico I."
 "Eles são professores do PPE."

Quem?	SER
TU	<input type="text"/>
VOCÊ	<input type="text"/>
ELE/ELA	<input type="text"/>
NÓS	<input type="text"/>
VOCÊS	<input type="text"/>
ELES/ELAS	<input type="text"/>

1 2 3 4 5 6 7 8 Corrigir Refazer

Em português, o correspondente para a palavra em espanhol MI (mi nombre ou mi hermana) pode ser MEU (masculino) ou MINHA (feminino). Usa-se MEU ou MINHA de acordo com o gênero da palavra a que se refere o pronome possessivo. NOME é uma palavra masculina (o nome), então dizemos 'meu nome'. Outros exemplos: meu pai, meu irmão, meu lugar na UFRGS.

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Figura 43: Atividade de Conjugação do Verbo “Estar” do CAPI

Tirando de letra

Leia ou escute os exemplos e complete a tabela de conjugação do verbo ESTAR.

 "Estou no curso de nutrição há três anos e meio"
 "Desde quando tu estás no Brasil?"
 "Você está matriculado no curso de português?"
 "Minha irmã está no Mestrado em Administração."
 "Eu e meu irmão estamos estudando na UFRGS."
 "Vocês estão em que ano do curso?"
 "Júlia e Daniela estão almoçando no RU."

Quem?	ESTAR
EU	<input type="text"/>
TU	<input type="text"/>
VOCÊ	<input type="text"/>
ELE/ELA	<input type="text"/>
NÓS	<input type="text"/>
VOCÊS	<input type="text"/>
ELES/ELAS	<input type="text"/>

1 2 3 4 5 6 7 8 Corrigir Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Figura 44: Feedback das Conjugações dos Verbos “Ser” e “Estar”

Tirando de letra

QUEM?	SER
EU	SOU
TU	ÉS
VOCÊ	É
ELE/ELA	É
NÓS	SOMOS
VOCÊS	SÃO
ELES/ELAS	SÃO

QUEM?	ESTAR
EU	ESTOU
TU	ESTÁS
VOCÊ	ESTÁ
ELE/ELA	ESTÁ
NÓS	ESTAMOS
VOCÊS	ESTÃO
ELES/ELAS	ESTÃO

Nas tabelas, os verbos **SER** e **ESTAR** estão no tempo verbal **PRESENTE**, conjugados nas pessoas **EU** (yo), **TU** (tu/vos), **VOCÊ** (tu/vos), **ELE** (él), **ELA** (ella), **NÓS** (nosotros/nosotras), **VOCÊS** (vosotros/vosotras/ustedes), **ELES** (ellos), **ELAS** (ellas).

VOCÊ é o pronome de uso informal. Em alguns estados do Brasil, como no Rio Grande do Sul, no Pará e em Santa Catarina, por exemplo, se usa mais frequentemente o pronome **TU** em vez de **VOCÊ**. Seus usos são equivalentes.

O **SENHOR/A SENHORA** são pronomes de uso formal (usted), como em "O senhor é brasileiro?" (¿Ud. (hombre) es brasileño?), "A senhora está bem?" (¿Ud. (mujer) se encuentra bien?).

1 2 3 4 5 6 7 8 Próximo Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Como pode ser visto nas figuras 41 e 42, o feedback nessas tarefas é a confirmação da escrita seguida de um quadro com a conjugação do verbo e algumas explicações e exemplos com tradução e alguns destaques (em negrito ou maiúsculas).

Além dos verbos e da explicação em pop-up para os pronomes, também são apresentados os artigos em português para posteriormente poder refletir sobre as contrações em português. Para essa prática, o cursista arrasta as palavras para a caixa dos artigos. As palavras certas ficam dentro da caixa e as inadequadas voltam para o seu lugar. Cabe aqui destacar que as palavras selecionadas são palavras já utilizadas em tarefas anteriores e palavras que marcam diferenças entre as línguas portuguesa e espanhola. Como pode ser visto na figura 42, o feedback oferece uma síntese explicativa contrastando as diferenças entre português e espanhol no formato de texto, sendo um momento de ensino de português como língua adicional.

Figura 45: Atividade dos Artigos Definidos do CAPI

Tirando de letra

Arraste as palavras do quadro para a caixa do artigo definido correspondente.

Irmãs Coração Cursos Aulas Mestrado Universidade Trabalho Estudantes Origem Atividades Formação

O A OS AS

Irmãs

IRMÃS: Tenho duas irmãs e dois irmãos. Tengo dos hermanas y dos hermanos.
 O plural da terminação "ã" é "ãs". Por exemplo: irmã (singular) - irmãs (plural).
 Os numerals UM e DOIS possuem femininos. Observe, por exemplo: tenho um irmão e uma irmã (singular) → tenho dois irmãos e duas irmãs (plural).

1 2 3 4 5 6 7 8 Corrigir Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Figura 46: Reprodução de quadro de Schlatter et al, em preparação: Feedback da Atividade dos Artigos Definidos do CAPI

RESPOSTAS:

O	A	OS	AS
o coração o mestrado o trabalho	a origem a universidade a formação	os irmãos os estudantes os cursos	as irmãs as atividades as aulas

FEEDBACK:
QUANDO O CURSISTA ARRASTA A PALAVRA, APARECE SINAL DE CORRETO OU INCORRETO + A FRASE DE EXEMPLO E SUA TRADUÇÃO + EXPLICAÇÃO RELEVANTE PARA CADA UMA DAS PALAVRAS, CONFORME INDICADO A SEGUIR.

CORAÇÃO: O *campus* Centro é o **coração** da UFRGS. *El campus Centro es el corazón de la UFRGS.*
Como em espanhol (-ón), as palavras em português terminadas em “ão” podem ser masculinas ou femininas. Por exemplo: o coração, a separação.

MESTRADO: O **mestrado** em Física da UFRGS é reconhecido nacionalmente. *La maestría en Física de la UFRGS es reconocida nacionalmente.*

TRABALHO: Esse é o **trabalho** dos meus sonhos. *Ese es el trabajo de mis sueños.*

ORIGEM: Não conheço a **origem** do meu sobrenome. *No conozco el origen de mi apellido.*
Em português, todas as palavras terminadas em “-em” são femininas. Por exemplo: a garagem, a bagagem, a viagem.

UNIVERSIDADE: A **universidade** tem um planetário muito bonito. *En la universidad hay un planetario muy bonito.*
É frequente que palavras terminadas em “-d” em espanhol ganhem um “e” na sua terminação em português. Por exemplo: sinceridade, felicidade, maldade, bondade.

Fonte: Schlatter et al, em preparação

Por fim, para praticar as contrações da preposição “em + artigo” e “de + artigo”, é proposto um jogo de memória. A partir de cartas embaralhadas, o aluno deve relacionar a carta da contração com o seu resultado acompanhado de um exemplo. Ficam na tela as cartas correlacionadas e, quando o cursista termina, aparece um feedback com explicação e exemplos. Como na língua espanhola, existem apenas duas contrações, torna-se relevante mostrar que, no português, as contrações são mais abundantes – e isso pode ser praticado nas apresentações pessoais, para dizer onde se mora ou onde se nasceu.

Figura 47: Jogo da Memória para a prática de Contrações “DE + Artigo” do CAPI – exemplos de cartões



Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Figura 48: Reprodução de quadro de Schlatter et al, em preparação: Feedback da Atividade de Contrações “DE + Artigo” do CAPI no formato de Jogo da Memória

FEEDBACK GERAL:

Em português, a contração entre a preposição DE e os artigos A(S) e O(S) é obrigatória. Em espanhol ela acontece somente com o artigo EL ($DE + EL = DEL$). Observe os exemplos:

Tu és um **dos** participantes **do** grupo de pesquisa sobre energias renováveis. *Tú eres uno **de los** participantes **del** grupo de investigación sobre energías renovables.*

Sou professora **da** UFRGS. *Soy profesora **de la** UFRGS.*

Nós participamos **das** reuniões de estudo de português. *Nosotros participamos **de las** reuniones de estudio de portugués.*

Faisalabad é a terceira grande metrópole **do** Paquistão. *Faisalabad es la tercera gran metrópoli **de** Paquistán.*

Em português, costumamos usar artigos diante de nomes de países: Bruna é **da** Guatemala; José é **do** Brasil. Na Aula 2 deste Módulo, vamos estudar o uso de artigos em português.

Fonte: Schlatter et al, em preparação

Após a apresentação das contrações, o cursista poderá praticá-las nas atividades seguintes a partir dos vídeos “Meu lugar na UFRGS”. Nesta etapa da aula, espera-se que o aluno já tenha compreendido o vídeo, logo cabe aqui apenas um exercício de preencher lacunas a fim de praticar o ensinado nas telas anteriores.

A dinâmica da atividade consiste em digitar as preposições. Como Gagné (1985) sugere, eventos autoinstrucionais variados podem contribuir para atender as diferentes características de aprendizagem dos cursistas. Além de mudar um pouco a dinâmica, a digitação da palavra também pode exigir maior atenção para a forma.

Figura 49: Atividade de Lacunas “DE, DA ou DO”

The screenshot displays a learning activity interface. At the top left, there is a menu icon and the title "Tirando de letra". Below the title, the instruction reads "Complete a apresentação de Daniela com DE, DA, ou DO." A video player is embedded in the center, showing a woman (Daniela Pavani) with a play button overlay. The video title is "Meu Lugar na UFRGS - Daniela Pavani". Below the video, there is a text input field with the sentence: "Eu sou a Daniela Borges Pavani, professora _____ Departamento _____ Astronomia _____ Instituto _____ Física _____ UFRGS, e o meu lugar na UFRGS é o Planetário." At the bottom right, there are two buttons: "Corrigir" and "Refazer".

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Figura 50: Atividade de Lacunas “EM, NA ou NO”

Tirando de letra

Complete a apresentação de Júlia com EM, NA, ou NO.

Meu Lugar na UFRGS - Júlia Prates

O meu nome é Júlia, sou estudante de Nutrição, e meu lugar na UFRGS é o RU. Eu entrei na UFRGS na ano de 2013, estou no curso de Nutrição há três anos e meio, e eu estou no sétimo semestre da faculdade.

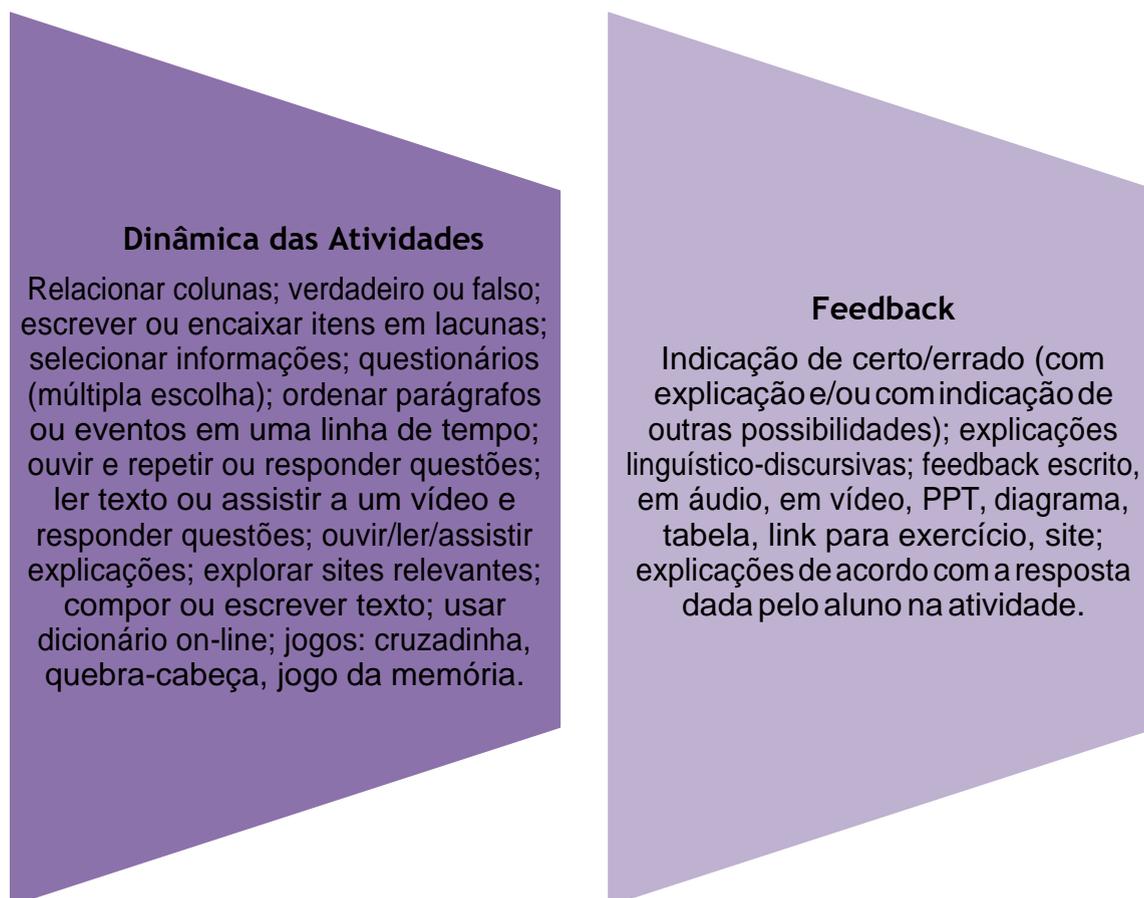
1 2 3 4 5 6 7 8 Corrigir Refazer

Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

Em relação à prática de recursos linguístico-discursivos, podemos ver que há semelhanças e diferenças entre os cursos com e sem mediação de professor. Entre as semelhanças estão a utilização de exercícios estruturalistas de conjugação e preenchimento de lacunas, por exemplo. As diferenças dizem respeito ao feedback que, no CEPI, fornece apenas percentagem de acertos, ao passo que, no CAPI, os feedbacks indicam além de certo/errado, exemplos e explicações. Em um curso autoformativo, os diferentes tipos de feedbacks auxiliam na dinamicidade do curso oferecendo também formas de ensino diferenciadas. O feedback após cada tarefa também auxilia na mediação do conteúdo de ensino com o cursista, pois, com a ausência do professor para tirar dúvidas, os feedbacks assumem um papel de sistematização dos conteúdos. Do mesmo modo, a variedade dos tipos de exercícios tem esse papel de tornar o ensino dinâmico e lúdico⁶⁶ para o cursista diante da tela do computador, tablet ou smartphone. Abaixo segue a listagem de tipos de dinâmicas e feedbacks já utilizados no CAPI:

⁶⁶ Neste trabalho, tratamos sobre o conceito de andragogia, que diz respeito à educação de adultos. O conceito do lúdico não está restrito ao ensino de crianças, sendo as atividades lúdicas, para adultos, como “[...] uma possibilidade de um novo olhar, devendo ter como objetivo o desenvolvimento em múltiplas dimensões e a preparação dos aprendentes para novos desafios [...]” (ARAÚJO, 2011, p. 44).

Figura 51: Tipos de dinâmicas e feedbacks



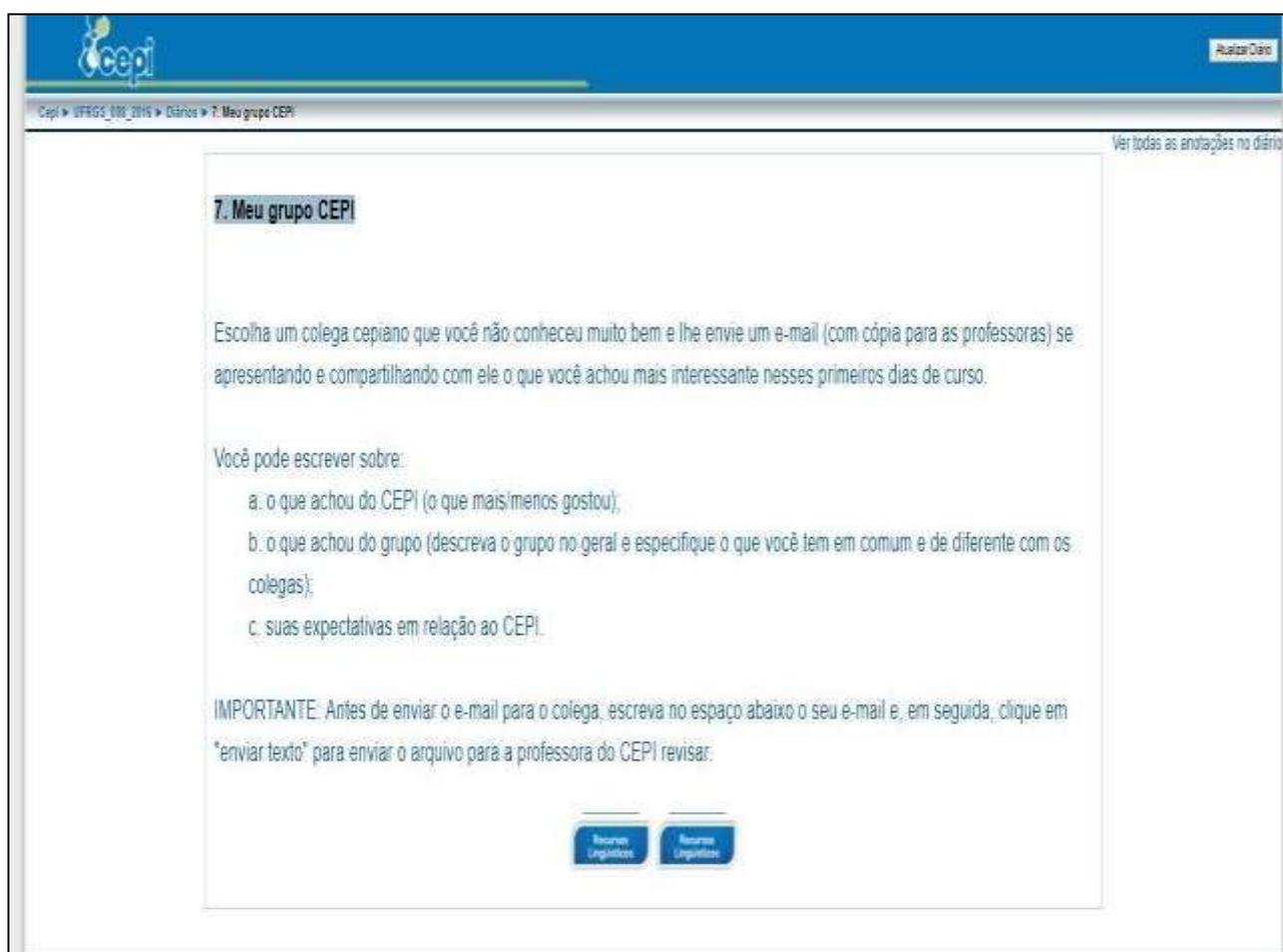
Fonte: Elaborado pela autora

4.5 Atividades de Revisão

No CAPI, existe uma seção para a revisão dos conteúdos da aula, enquanto no CEPI há a tarefa chamada “Meu Grupo CEPI”. No CEPI, o aluno precisa enviar um e-mail para um colega que ainda não conheceu, com os propósitos de dizer o que está achando do curso e do grupo, além de compartilhar expectativas. Na proposta, o aluno poderá revisar os conteúdos de apresentação pessoal, expressar opinião e relatar expectativas – materiais presentes na Biblioteca -, no formato de um e-mail. Desse modo, o aluno tem a oportunidade de aprender a escrever um e-mail em português para um amigo, em uma linguagem menos monitorada

(considerando a proximidade do interlocutor). O feedback de sua produção será dado pelos professores do curso. O método sugerido são bilhetes orientadores⁶⁷ que dão feedbacks quanto ao cumprimento da proposta e também quanto à revisão do texto, propondo o estudo de recursos linguísticos necessários para a reescrita dos textos. Em alguns momentos, o feedback geral das inadequações mais recorrentes pode ser uma postagem no grupo do Facebook com explicação gramatical acompanhada de textos, podendo ser canções ou textos jornalísticos que contenham o uso de um determinado recurso linguístico a ser aprimorado.

Figura 52: Tarefa “Meu Grupo CEPI”



Fonte: Imagem captada pela autora do CEPI-português/UFRGS edição 2016-2

No CAPI, a revisão serve como uma retomada de conteúdos para chamar a atenção do

⁶⁷ De acordo com Simões e Farias (2013), bilhete orientador é um instrumento pedagógico que pode servir de mediação entre professor e aluno na reescrita de textos de alunos. A partir dos propósitos de interlocução da escrita e dos critérios de avaliação, o professor, como leitor interessado, solidário e mais experiente, escreve um bilhete orientador elogiando pontos fortes e selecionando alguns pontos para o aperfeiçoamento do texto, por meio de perguntas e sugestões para orientar a reescrita.

cursista aos aspectos considerados fundamentais entre os objetivos da aula. Em todo o curso, a revisão tem uma dinâmica lúdica, propondo um jogo como forma de atrair a atenção dos alunos. A revisão da primeira aula consta de várias situações problema que, ao serem resolvidos, dão ao aluno o prêmio de algum objeto que poderá colocar em sua mochila para o intercâmbio. Assim, a temática de fazer intercâmbio dá um colorido ao curso deixando-o com um aspecto mais amigável em termos do design.

A proposta de revisão abaixo mostra a ideia da mochila em que o cursista poderá escolher objetos para colocar dentro. Os objetos estão dentro da temática intercâmbio, por exemplos, passaporte, livros, cadernos, agenda, caneta, celular e sacolinha para guardar mimos. Ao selecionar um objeto, abre-se a questão do conteúdo a ser revisado: nomes e sobrenomes, pronomes possessivos “meu” e “minha”, contrações, pronúncia das letras, conjugação dos verbos “ser” e “estar” e soletração.

Figura 53: Atividade de Revisão do CAPI



Fonte: Imagem captada pela autora no site do CAPI

quebra-cabeça, pensando na ideia de variar as atividades.

A partir do que foi exposto, vemos novamente na revisão as diferenças na exigência de mediação do professor e interação do CEPI em comparação ao CAPI. A tarefa “Meu grupo CEPI” retoma, de forma cíclica, as aprendizagens esperadas da Unidade 1 “Nos conhecendo”, que são se apresentar, fazer perguntas, expressar expectativas, conhecer o curso, conhecer os colegas e escrever um e-mail em português. O papel do professor é mediar as tarefas desde o envio de cronogramas semanais (LEMOS, 2011; LEMOS, 2014), interação com os alunos para o engajamento da participação e escrita de bilhetes orientadores das produções orais e escritas. Na ausência do professor, na revisão do CAPI, torna-se chave a orientação através dos enunciados com instruções claras como estratégias de mediação e na dinâmica da tarefa, com exercícios já realizados ao longo da aula (arrastar informações, preencher lacunas, digitar a resposta correta e selecionar a informação correta). Como podemos ver, a interação que existe no CAPI é apenas entre o cursista e o material, logo o design instrucional claro e amigável de cada tarefa é importante para a orientação do cursista e para manter sua atenção nos conteúdos do curso.

4.6 Adaptações do CEPI para o CAPI

Retomando os objetivos deste trabalho, a saber, a) *descrever as alterações de design e de tarefas necessárias para transformar um curso de língua com mediação em um curso sem mediação de professor; b) caracterizar como, em um curso autoformativo, pode ser proposta uma mediação entre o conteúdo e o cursista*, sistematizo a seguir a comparação do design e das tarefas do CEPI e do CAPI.

Quadro 14: Adaptações do CEPI para o CAPI

Análise	CEPI	CAPI
Seleção de Textos	Autênticos, não autênticos, trechos, adaptados.	Autênticos, não autênticos, trechos, adaptados.
Dinâmica das Tarefas	Participação em Fóruns, Postagens do Grupo do Facebook, relacionar colunas; verdadeiro ou falso; escrever ou encaixar itens em lacunas; selecionar informações; questionários (múltipla escolha); ordenar parágrafos ou eventos em uma linha de tempo; ouvir e repetir ou responder questões; ler texto ou assistir a um vídeo e responder questões; ouvir/ler/assistir explicações; explorar sites relevantes; compor ou escrever texto; usar dicionário on-line; glossário, cruzadinha.	Relacionar colunas; verdadeiro ou falso; escrever ou encaixar itens em lacunas; selecionar informações; questionários (múltipla escolha); ordenar parágrafos ou eventos em uma linha de tempo; ouvir e repetir ou responder questões; ler texto ou assistir a um vídeo e responder questões; ouvir/ler/assistir explicações; explorar sites relevantes; compor ou escrever texto; usar dicionário on-line; jogos: cruzadinha, quebra-cabeça, jogo da memória.
Estratégias de Mediação	Engajamento do professor para a participação dos alunos, para organizar a sequência de tarefas (cronograma), tarefas que propõem ações conjuntas entre os participantes, enunciados que explicitam ações e/ou procedimentos ou etapas de realização da tarefa, ícones para a caracterização da tarefa e botões, textos relevantes para os objetivos de aprendizagem do público-alvo, dinâmicas variadas, feedback.	Enunciados que explicitam ações e/ou procedimentos ou etapas de realização da tarefa, pop-ups com tradução e/ou breve explicação, ícones para a caracterização da tarefa e botões, textos relevantes para os objetivos de aprendizagem do público-alvo, dinâmicas variadas, feedback.
Feedback	Bilhetes Orientadores, postagem no Facebook, envio de e-mails, comentários/orientações em encontros síncronos. Indicação de certo e errado e percentagem dos acertos.	Indicação de certo/errado (com explicação e/ou com indicação de outras possibilidades); explicações linguístico-discursivas; feedback escrito, em áudio, em vídeo, PPT, diagrama, tabela, link para exercício, site; explicações de acordo com a resposta dada pelo aluno na atividade.

Fonte: Elaborado pela autora

Como o CAPI partiu da ideia inicial do CEPI, de ofertar a língua portuguesa para alunos falantes de espanhol que farão intercâmbio na universidade, muitos fatores são semelhantes entre os cursos. Conforme vimos, ambos partem dos mesmos pressupostos teóricos e apresentam tarefas que privilegiam o uso da linguagem (CLARK, 2000) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011) em situações que o intercambista pode encontrar ao chegar na cidade e na universidade de destino. A partir dessa concepção teórica, o objetivo de ambos os

cursos é antecipar práticas sociais em língua portuguesa relacionada à vida acadêmica na UFRGS para um público-alvo de intercambistas falantes de espanhol. Nesse sentido, ambos os cursos utilizam textos autênticos que circulam em esferas sociais pertinentes à vida na universidade e na cidade de destino, propiciando a prática de leitura, produção escrita, compreensão oral e produção oral e de recursos linguístico-discursivos e culturais pertinentes ao objetivo de aprender português para intercâmbio. Como vimos, os textos utilizados são textos do jornal da universidade, de sites institucionais da prefeitura de Porto Alegre, do estado do Rio Grande do Sul e da universidade, aproximando, assim, o aluno da linguagem com a qual terá contato no período do intercâmbio. Busca-se, desse modo, ao longo dos cursos, ampliar o contato do aluno com as diversas práticas sociais que poderá encontrar em seu intercâmbio, entendendo que “conhecer e usar gêneros do discurso” é também ampliar as oportunidades de participação social (SCHLATTER, 2009; SCHOFFEN, 2009).

Vimos também que ambos os cursos utilizam textos adaptados e elaborados pela equipe de produção para práticas de determinados recursos linguístico-discursivos e para colocar o aluno em contato com certos textos, tais como ligações telefônicas ou conversas do dia-a-dia, gêneros que estejam mais relacionados à esfera do cotidiano, que não são de fácil localização em meios digitais ou para os quais se necessitaria de licença para uso.

Ademais, ambos os cursos partem de um pressuposto de um ensino por tarefas, ou seja, propostas para que os alunos realizem ações a partir do uso da linguagem. Em relação à dinâmica das tarefas propostas, vimos que, em grande parte, o que distingue os cursos está relacionado com a presença (CEPI) ou não (CAPI) do professor e a possibilidade (CEPI) ou não (CAPI) de os participantes trabalharem colaborativamente. Para promover a interação com o material, que chamo neste trabalho de mediação, Filatro (2008) reitera que o diálogo didático deve estar presente para a orientação do aluno no processo de ensino ativando a atenção do aluno, explicitando os objetivos de aprendizagem, orientando a prática, ofertando sínteses, revisões e feedbacks com o objetivo, também, de motivar o aluno na continuidade do curso (GAGNÉ et al, 1985). Sem a presença do professor, o design do CAPI busca criar estratégias de mediação no modo como apresenta o curso na página – tarefas centradas verticalmente, com partes da mesma tarefa na horizontal, ícones e botões –, enunciados claros, explicações com pop-ups, e feedbacks linguístico-discursivos e culturais relevantes para o público-alvo (intercambista, falantes de espanhol que irá morar em Porto Alegre e estudar na UFRGS), escolhendo diferentes textos que tenham a ver com práticas sociais do

destino de intercâmbio (tanto no conteúdo como variando os gêneros discursivos), selecionando recursos linguístico-discursivos a ver com os propósitos de ensino, dinamizando as tarefas ao longo das aulas. Todas essas estratégias buscam manter a motivação do aluno durante as atividades do curso e, desse modo, propiciar condições favoráveis para a autoaprendizagem (LITTO, 2010).

Ambos os aspectos acima – textos relevantes para os objetivos de aprendizagem do público-alvo e dinâmicas variadas – são fatores que podem contribuir para uma relação mais engajada do participante com o conteúdo do curso.

No que diz respeito à mediação entre os participantes, como vimos, no CEPI, espera-se que o professor atue como mediador: ele é responsável por enviar cronogramas semanais com orientações das tarefas a ser realizadas, engajar os alunos através de participação no grupo do Facebook, enviar e-mails com avisos, comunicar-se com os alunos via Fóruns de Dúvidas na plataforma Moodle e videoconferências para a realização das tarefas. Todas as tarefas centrais propõem trabalho colaborativo a partir de tarefas individuais como forma de preparação para o trabalho coletivo a fim de realizar um objetivo e/ou discussão. Nesse percurso, a presença do professor como um mediador e orientador da tarefa é relevante para o cumprimento do objetivo levantado. No CAPI, esse tipo de mediação não está previsto por conta da natureza autoformativa do curso.

Nas tarefas individuais, exercícios e estudos do texto, o CEPI também conta com estratégias de mediação participante-conteúdo através dos enunciados que explicitam propósitos e ações a serem desenvolvidas pelos alunos, ícones para a caracterização da tarefa e botões. No CAPI, a mediação participante-conteúdo se dá por meio dos enunciados, pop-ups, ícones para a caracterização da tarefa e botões. No CEPI, as tarefas individuais estão a serviço das tarefas colaborativas, o que constantemente atualiza o conceito de aprendizagem conjunta. Já o CAPI sugere um caminho para o cursista antevendo suas necessidades, sendo a mediação realizada apenas entre o cursista e material.

Pela existência de um professor para mediar o conteúdo e colegas para a interação, o CEPI se torna um curso bastante diferente do CAPI. Enquanto existem esses pontos de partida semelhantes, os materiais didáticos do CAPI se tornam essencialmente instrucionais para que os cursistas possam realizar as atividades a partir de uma perspectiva heutagógica. O material do CEPI, por exemplo, está mais aberto aos novos direcionamentos que forem necessários de acordo com os interesses dos alunos e com a mediação dos professores. Como

observa Carilo (2012),

É através da realização das tarefas pelos alunos, ou seja, das atividades pedagógicas – conjunto de ações que têm como objetivo realizar o que foi proposto em uma tarefa pedagógica, ou algo diferente, emergente (SCHLATTER et al., 2009), que se constata a necessidade ou não da reconfiguração dos objetivos educacionais e, com isso, da atualização dos pressupostos teóricos, base para elaboração das tarefas e do curso como um todo. (CARILO, 2012, p. 93)

Dessa forma, o papel do professor no CEPI está em saber quais são os interesses dos alunos para selecionar e elaborar as tarefas na plataforma Moodle. Conforme o andamento do curso, novos rumos podem ser dados ou reconfigurados, mas aqui em uma perspectiva colaborativa.

No CAPI, as necessidades mais emergentes estão previstas e compactadas no formato de um objeto de aprendizagem. Logo, as antecipações a respeito das necessidades dos alunos partem de uma equipe experiente no ensino de português on-line para falantes de espanhol e conhecedora da língua espanhola. Como vimos, o CAPI tem uma sequência de tarefas e de aula prevista, porém, sendo um curso aberto, cabe ao cursista escolher qual percurso quer tomar, quais atividades quer realizar, decidir o que quer aprender – e essa possibilidade de escolha do percurso é prevista na proposta didática.

A mediação do CAPI está desenhada nos enunciados, explicitando os objetivos das atividades e sua dinâmica, “que podem variar entre marcar verdadeiro ou falso, marcar a resposta correta, clicar e arrastar; associar informações, digitar e preencher lacunas em frases e textos” (SCHLATTER et al, 2017, p. 265), nos feedbacks, com sinalização de certo ou errado, ou com explicações por escrito ou em vídeo, oferecendo orientações de como prosseguir nas atividades. A própria dinâmica do curso em expor o cursista às tarefas em primeiro lugar para depois receber a explicação convida o aluno a envolver-se em atividades e depois refletir sobre o que fez. Essa característica distingue o design do CAPI de outros MOOC’s, que apresentam vídeo-palestras seguidas de questionário para avaliação ou múltiplas tarefas com feedbacks apenas de certo ou errado. A presença de tarefas com dinâmicas diferentes, de recursos acessíveis e amigáveis para a fácil compreensão do que é preciso fazer, de enunciados claros com vocabulário reduzido, sinalizando as seções com botões com desenhos diferenciados, e a oferta de feedbacks elucidativos a partir das respostas dos alunos às tarefas conferem ao CAPI características de um curso autoformativos em uma perspectiva heutagógica. Além disso, cabe destacar aqui o papel dos pop-ups na mediação dos conteúdos já que oferece uma explicação rápida a um determinado recurso linguístico

que não é foco da unidade ou que dê a tradução rápida de uma palavra que não é transparente na relação português e espanhol. Como Filatro aponta (2008), o processo de aprendizagem não estaria completo caso o aluno não recebesse algum feedback em um curso autoformativo. Assim, a mediação está presente no CAPI a partir dessas formas de dar instruções e feedbacks.

De um modo geral, a partir desse formato, o CAPI irá permitir o acesso à aprendizagem de PLA para intercâmbio em larga escala e em lugares onde não haja possibilidade de ofertar cursos com mediação, contribuindo, desse modo, para a participação de pessoas em fronteiras cada vez menos marcadas, como o filósofo da cibercultura Levy menciona. Assim o CAPI também se torna um espaço de criação de “interconexão” entre culturas impulsionando a “inteligência coletiva” (LEVY, 1999) para que qualquer pessoa possa acessar os conhecimentos de uma determinada comunidade a fim de iniciar o contato com o contexto onde fará intercâmbio, podendo sentir mais confiança para lidar com os desafios presentes nas esferas de atuação em que poderá participar.

5. OS ÚLTIMOS LANCES DO JOGO

Neste trabalho, examinei o design e as tarefas de leitura, produção escrita, compreensão oral, produção oral, recursos linguístico-discursivos (gramática, vocabulário, pronúncia) e revisão do CEPI e CAPI, com o objetivo de estudar as adaptações de um curso com os mesmos objetivos e público-alvo em uma versão com a mediação de professores (CEPI) para uma versão autoformativa (CAPI). Para cumprir essa proposta, tive como objetivos: *a) descrever as alterações de design e de tarefas necessárias para transformar um curso de língua com mediação em um curso sem mediação de professor; b) caracterizar como, em um curso autoformativo, pode ser proposta uma mediação entre o conteúdo e o cursista.* Entendo que curso de português para intercâmbio na versão com ou sem mediação deve atender as necessidades que os futuros intercambistas deverão ter nos primeiros enfrentamentos do cotidiano, como conhecer brasileiros, procurar moradia, lidar com burocracia, escolher disciplinas para cursar, entre outros. Como vimos, os propósitos do CEPI foram mantidos no CAPI, sem alteração nos pressupostos teóricos que dizem respeito ao uso da linguagem e a utilização de gêneros do discurso para a seleção de textos autênticos e de textos adaptados, a dinâmica das atividades, as estratégias de mediação e também o feedback fornecido ao aluno.

Por outro lado, o fato de não ter um professor no CAPI faz com que seja necessário se antecipar e prever possíveis dificuldades e trajetórias e planejar tarefas, feedback e recursos digitais para orientar, dar instruções e explicações. Como o curso expõe o aluno às tarefas em primeiro lugar, como acontece em métodos indutivos de aprendizagem de línguas, e depois oferece a explicação, os enunciados devem explicitar as orientações de modo claro, utilizando um vocabulário mais restrito e direto, sobre as ações que o aluno irá realizar. Além disso, lançar mão de pop-ups, para traduzir palavras para o espanhol ou ofertar breves explicações, podem tornar o ambiente mais receptivo e ajudar na mediação do participante com o conteúdo. Do mesmo modo, o uso de ícones, botões, disposição clara de conteúdos contribuem para a construção de uma navegação amigável pelas atividades do curso. A seleção de textos relevantes bem como a variedade de dinâmicas busca contribuir para a motivação dos participantes em investir na sua aprendizagem de português. Por fim, os tipos de feedbacks variados contribuem para a dinamização do curso e também para, a partir do engajamento do cursista no desenvolvimento de tarefas, receber devolutivas de acordo com o

seu desempenho, com explicação, sínteses ou informações culturais relacionadas à atividade que acabou de realizar, podendo sempre refazê-la ou voltar a diferentes partes das aulas, constituindo, desse modo, ciclos uso-reflexão-uso.

Ao elaborar cursos autoformativos de línguas adicionais para fins específicos, é necessário refletir sobre quais são os temas e problemáticas relevantes pensando em possíveis participações sociais por meio de textos escritos, orais, multimodais. A partir disso, é necessário refletir sobre os gêneros do discurso implicados e selecionar textos relevantes para o contexto do curso, e planejar tarefas (compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita) coerentes com os gêneros. Iniciando com atividades de interação com o texto, é preciso elaborar tarefas que focalizem a compreensão de sua função social, seu ponto de vista e os efeitos de sentido dos recursos linguístico-discursivos e culturais relevantes, e que levem em conta possíveis conhecimentos prévios do cursista.

A partir dessas decisões, os próximos passos envolvem a elaboração de instruções claras e o desenho de tarefa que promova uma atividade que seja leve, amigável e com feedback claro para o aluno. Se a tarefa é simples, o feedback de certo e errado pode ser mais adequado, mas, se uma tarefa exige uma sistematização, o formato de vídeo com explicação de um professor pode ser mais adequado. Expor o cursista às atividades antes de oferecer explicações ou uma sistematização dos conteúdos linguístico-discursivos pode trazer desafios para mantê-lo no curso e exigir dele uma postura mais interativa com os conteúdos. Repetir as mesmas atividades defronte a uma tela de tablet, smartphone ou computador durante sessenta horas de curso pode não ser motivador nem ergonômico. Conforme vimos, as desistências em cursos on-line são muito comuns e, segundo Preti (2009, p.100), “a ineficácia dos cursos EAD pode estar ligada à precariedade dos materiais didáticos”, logo é preciso refletir sobre a elaboração de materiais didáticos que contribuam para um ensino com “vivências significativas com conhecimento” para o aluno (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p.14) e que sejam também motivadoras por apresentarem variedade e abrangência de conteúdos, simplicidade e receptividade na relação que estabelece com os materiais. Em última análise, assim como no jogo de xadrez, temática dos subtítulos das seções deste trabalho, é preciso analisar o máximo de jogadas à frente: o professor e elaborador de materiais didáticos de cursos autoformativos deve se antecipar a possíveis dúvidas, necessidades e dificuldades do cursista para oferecer subsídios suficientes para que ele possa desenvolver as tarefas propostas e, nessa experiência de uso da língua em situações

significativas, aprender e aprender a aprender.

A partir dessa visão, acredito que dois conceitos são necessários para fundamentar a elaboração de materiais didáticos para cursos autoformativos: mediação e antecipação. Mesmo que não haja um professor presente, as tarefas e o que as compõem (design, feedbacks, ícones, botões, pop-ups) são convites ao diálogo com o cursista. Para se construir essa mediação, logo, é preciso lançar mão do conceito de antecipação mencionado ao longo deste trabalho, que, em suma, é prever as necessidades do público-alvo e possíveis modos de interação com os materiais.

A apresentação comparativa do design do CEPI e do CAPI que empreendi neste trabalho, descrevendo as características da mediação em ambos os cursos busca contribuir para a discussão de elaboração de material didático em contextos online, mais precisamente para cursos autoformativo de português como língua adicional para fins de intercâmbio, bem como também de materiais didáticos de um modo em geral. Além disso, pretendi propiciar a reflexão sobre a importância de um ensino de língua significativo e contextualizado que tenha por objetivo promover a aprendizagem no uso e para o uso da língua.

A criação do CAPI e a manutenção do CEPI contribuem para a mudança de perfil da oferta de cursos a distância no Brasil. Como discutido neste trabalho, a educação a distância do país ainda está voltada principalmente à formação de professores, e a existência desses dois cursos abre precedentes para o ensino de línguas on-line a partir de um ensino focado no uso da linguagem. Também acreditamos que a iniciativa do CAPI contribui de certa forma para o que Preti (2009, p. 50) discute a respeito da democratização do ensino, já que irá ofertar o ensino de português de forma livre. Como era o objetivo de Alec Couros e Stephen Downes acolher alunos de fora do campus universitário, quando criaram os primeiros MOOC's, tal como conhecemos hoje, o CAPI também proporcionará esse tipo de acolhimento. Somada à ideia da oferta livre do ensino de português para qualquer interessado, o CAPI também poderá se tornar um objeto de aprendizagem complementar ao CEPI e, inclusive, para cursos presenciais para a execução de alguma atividade específica, como costuma ser nas modalidades *blended learning*⁶⁸.

Também ressalto a relevância da interdisciplinaridade presente na elaboração do curso. Além de contar com uma equipe de produção com professoras com formação variada,

⁶⁸ Também conhecida como aprendizagem híbrida, é a combinação de aulas ou ferramentas virtuais com aulas presenciais.

graduandas, mestres e doutoras, com experiência no ensino de níveis básicos e para fins acadêmicos, tanto para falantes de outras línguas quanto para falantes de espanhol (e principalmente a experiência no ensino para níveis básicos contribui para pensar a antecipação), o CAPI contou com uma equipe de produção de designers e programadores. Esse diálogo constante resulta em uma cooperação mútua para se atingir os objetivos do curso: manter o aluno engajado no curso com uma interface amigável e interativa. Dessa forma, pensar em dinâmicas diferentes das tarefas, cores das páginas, ilustrações, disposição de texto e vídeos, edição de vídeos e locução são algumas das ações interdisciplinares as quais fizemos em conjunto com o NAPEAD.

A partir das leituras de elaboração de materiais didáticos para cursos on-line, tanto com mediação quanto autoformativos, entendo que este trabalho contribui para avançar a discussão sobre a elaboração de cursos de PLA para fins acadêmicos que objetivam o uso da linguagem. Este trabalho teve como foco, de um modo geral, discutir a adaptação de um curso com mediação para um curso sem mediação. A partir dessa caracterização, podem ser realizados estudos para analisar de modo mais aprofundado diferentes atividades propostas no CAPI (compreensão oral, leitura, produção oral, produção escrita, recursos linguístico-discursivos, revisão), por exemplo. Outra análise necessária é o desenvolvimento do curso durante e após a sua oferta, para avaliar diferentes dinâmicas, a progressão, os percursos realizados e a avaliação. A sequência dos estudos sobre essas questões poderão avançar a discussão sobre a elaboração de materiais didáticos de cursos autoformativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

AGUIAR, E. V. B.; FLÔRES, M. L. P. **Objetos de Aprendizagem: conceitos básicos**. In: TAROUCO, L. M. R.; COSTA, V. M.; ÁVILA, B. G.; BEZ, M. R.; SANTOS, E. F. (orgs.). **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

ALEMÁN, L. Y. et al. (2015). **Indicadores de calidad pedagógica para el diseño de un curso en línea masivo y abierto de actualización docente**. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal, 12(1). p. 104-119. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2260> Acesso em 12 jan. 2016.

ALLEN, I. E.; SEAMAN, J. **Changing Course: ten years of tracking online education in the United States**. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC, annual report, 2013. Disponível em: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>. Acesso em 20 fev. de 2016.

ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. Educ. Pesqui. 2003, vol.29, n.2, p. 327-340.

ALVES, J. R. M. **A história da EAD no Brasil**. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ANDRIGHETTI, G. H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. Dissertação (Mestrado em PPG-Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

ARAÚJO, L. C. **O lúdico no ensino/aprendizagem do português como língua estrangeira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2) – Universidade de Lisboa.

BACHELET, R. **MOOC, COOC and SPOC – Different online courses, different needs**. 2016. Disponível em: <http://www.euronews.com/2016/02/26/mooc-cooc-and-spoc-different-online-courses-different-needs/> Acesso em 26 fev. 2016.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo:

Hucitec, 2006.

BASTOS, R. C.; BIAGIOTTI, B. **MOOCs: uma alternativa para a democratização do ensino.** In: Renote, v. 12, n. 1, jul. 2014. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/50333/31417. Acesso em 15 dez. 2015.

BATES, T. **What's right and what's wrong about Coursera-style MOOCs?.** 2010 Disponível em: <http://www.tonybates.ca/2012/08/05/whats-right-and-whats-wrong-about-courserastyle-moocs/> Acesso em 2 fev. 2016.

BATISTA, M. L. F. da S. **Design Instrucional: uma abordagem do design gráfico para o desenvolvimento de ferramentas de suporte à EAD.** Bauru, 2008. Dissertação (Mestrado em Design) – FAAC – UNESP – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru.

BELL, R; TIGHT, M. **Open Universities: A British tradition?** Buckingham: Society for Research into Higher education & Open University Press. 1993.

BELLONI, M. L. **Educação à distância.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BEHAR, P. A (Org). **Modelos pedagógicos em educação a distância.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BITTENCOURT, C. **UNA-SUS/UFCSPA lança novo curso de Português online para saúde.** UNA-SUS, 2017. Disponível em: <<https://www.unasus.gov.br/noticia/una-susufcspalan%C3%A7a-novo-curso-de-portugu%C3%AAs-online-para-sa%C3%BAde>>. Acesso em 22 out. 2018.

BULCÃO, R. Aprendizagem em m-learning. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BULLA, G. S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em PPG-Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: **Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza.** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, v. CD, p. 1-12, 2009.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Vol. 11, p. 103-135, 2012.

BULLA, G. S. **Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como**

língua adicional em ambientes digitais. Tese de Doutorado. UFRGS: Porto Alegre, 2014.

BULLA, G.; TIMBONI, K. Quando a Educação a Distância prepara o professor para a atuação presencial: O caso da formação inicial de duas graduandas através do Curso on-line de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI). In: **VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**, 2017, Florianópolis. Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Manual do Aplicador Celpe-Bras.** Brasília MEC/INEP, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **UNA-SUS/UFCSPA lança novo curso de Português online para saúde.** Blog da Saúde, jul. 2017. Disponível em: <<http://www.blog.saude.gov.br/index.php/cursos-e-eventos/52788-una-sus-ufcspa-lanca-novo-curso-de-portugues-online-para-saude>>. Acesso em 22 out. 2018.

BRESSAN, C. **A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras.** Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2002.

CARILO, M. S. **Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico.** Dissertação de Mestrado. UFRGS: Porto Alegre, 2012.

CARNEIRO, M. L. F. Educação a Distância: história e tecnologias. In: CARNEIRO, M.L.F.; TURCHIELO, L.B. (Org.) **Educação a distância e Tutoria: considerações pedagógicas e práticas.** Porto Alegre: Evangraf, cap. 2. 2013.

CARNEIRO, M. L. F. (Org.) **Educação a distância e tutoria: considerações pedagógicas e práticas.** Porto Alegre: Evangraf, 2013.

CENSO EAD. BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015.** ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaber, 2016.

CISEL, M. **Retour sur les motivations des utilisateurs de MOOC.** 2015. Disponível em: http://blog.educpro.fr/matthieu-cisel/2015/12/05/retour-sur-les-motivations-des-utilisateurs-de-mooc-et-offre-de-stage/?utm_source=newsletter_303&utm_medium=email&utm_campaign=et-si-les-mooc-etaient-votre-bonne-resolution-pour-2016 Acesso em 5 dez. 2015

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

CONOLE, G. **MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs**. Disponível em: <http://www.um.es/ead/red/39/conole.pdf> Acesso em 9 abr. 2018.

COSTA, E. C. **Práticas de formação de professores de português como língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior**. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

CORMIER, D. **What is a MOOC?** Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=eW3gMGqcZQc#!>> 2010. Acesso em 6 fev. 2016

COUGHLAN, P.; DUFF, P. Same Task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (ed.) **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, p.173-191, 1994.

COURSERA. **Pluralidades em português brasileiro**. Campinas: Unicamp, c2018. Disponível em: <<https://pt.coursera.org/learn/brasileiro-portugues>>. Acesso em 22 out. 2018.

COUTINHO, L. Aprendizagem on-line por meio de cursos. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

DECLARAÇÃO DA CIDADE DO CABO. **Declaração de Cidade do Cabo para Educação Aberta: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos**. Cape Town, 2007. Disponível em: www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation Acesso em 15 mar. 2017.

DAL FORNO, J. P. F.; KNOLL, G. F. **Os MOOCs no mundo: um levantamento de cursos online abertos massivos**. (2013) Disponível em: reaparana.com.br/portal/wp-content/.../Os-MOOCs-no-mundo-2013.pdf Acesso em 20 fev. 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 35-60.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 61 – 80.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 81 – 108.

DOWNES, S. **Connectivism and Connective Knowledge - Essays on meaning and learning networks**. 2012. Disponível em: www.downes.ca/me/mybooks.htm Acesso em 8 jan. 2016.

DUOLINGO. **Aprenda português com apenas 5 minutos por dia**. Duolingo, [201-?]. Disponível em: <https://pt.duolingo.com/course/pt/en/Aprenda-Portugu%C3%AAs-On-line>. Acesso em: 22 out. 2018.

edXOnline. "**There are now more than 5 MILLION students learning on <http://edx.org> . #education**" (Tweet). Acesso em: 21 fev. 2016

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**. Novas Tecnologias na Educação. V. 11, nº 1, p. 1-9. UFRGS, Porto Alegre, 2013.

FILATRO, A. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Prentice-Hall do Brasil, 2008.

FILATRO, A. **Design instrucional contextualizado: educação e tecnologia**. 3. ed. São Paulo: Senac São Paulo, 2010.

FELDMANN, B.; LIBERONA, D; UDEN, L. **Learning Technology for Education in Cloud. MOOC and Big Data**: Third International Workshop, LTEC 2014, Santiago, Chile, Setembro 2-5, 2014.

GAGNÉ, R. M.; BRIGGS, L. J.; **Principles of instructional design**. Nova York: Holt, Reinhart and Winston, 1985.

GARGIULO, H.; BULLA, G. S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: **II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Actas Digitales**. Córdoba: PlasmaMedia. v. CD. p. 01-12, 2009.

GONZÁLEZ, N. G. W. **O trabalho colaborativo online em um projeto de aprendizagem de língua adicional**. Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

GUÀRDIA, L.; MAINA, M.; SANGRÀ, A. **MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective**. Disponível em www.elearningpapers.eu. 2013. Acesso em 21 fev. 2016.

GUTL,C; RIZZARDINI, R. H; CHANG, V; MORALES, M. Attrition in MOOC: Lessons Learned from Drop-Out Students. In: FELDMANN, B.; LIBERONA, D; UDEN, L. **Learning Technology for Education in Cloud. MOOC and Big Data**: Third International Workshop, LTEC 2014, Santiago, Chile, Setembro 2-5, 2014.

HADLEY, A. O. **Teaching language in context**. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle, 1993.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **[Português como língua adicional partes 1 e 2]**. Bento Gonçalves: IFRS, [201-?]. Disponível em: < <https://ead.ifrs.edu.br/site/conteudo/index/id/376>>. Acesso em 22 out. 2018.

JANSEN; R; SABINE, S. Connectivism and Interactionism Reloaded Knowledge Networks in the Cloud: A Theoretical Approach to a Shift in Learning through Connectivism and MOOCs. In: FELDMANN, B.; LIBERONA, D; UDEN, L. **Learning Technology for Education in Cloud. MOOC and Big Data: Third International Workshop, LTEC 2014**, Santiago, Chile, Setembro 2-5, 2014.

KING, C. et al. **Adecuación al propósito: un enfoque centrado en el colectivo de estudiantes para el diseño de un curso en línea masivo y abierto (MOOC)**. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.2090> Acesso em 8 jan. 2016.

LAFUENTE, N. E. **O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI (Curso de Espanhol e Português para o Intercâmbio)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

LANE, L. **Three Kinds of MOOCs**. 2012. Disponível em: <http://lisahistory.net/wordpress/2012/08/three-kinds-ofmoocs/> Acesso em 25 de fev. 2016..

LANE, J., KINSER, K. **MOOC's and the McDonaldization of global higher education**. Disponível em: <http://chronicle.com/blogs/worldwise/moocs-mass-education-and-the-mcdonaldization-of-higher-education/30536> Acesso em 6 fev. 2016.

LANTOLF, J. P. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**, 2nd ed., Oxford University Press, 2000.

LAVERDE, A. C. **Diseño instruccional: oficio, fase y proceso**. Dezembro 2008, volume 11, número 2, p. 229-239.

LEMOS, F. C. **A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada**. Dissertação (Mestrado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

LEMOS, F. C. **O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

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.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LOWENTHAL, P. R.; HODGES, C. B. **In search of Quality: Using quality matters to analyze the quality of massive, open, online courses**. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(5) 83-101. Disponível em: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2348> Acesso em 5 out. 2017.

MCANDREW, P.; SCANLON, E. **Open Learning at a Distance: Lessons for Struggling MOOCs**. *Science Galley*. VOL. 340 20. December, 2013, p. 1450-1451.

MARQUES, P. F. **Massive Open Online Course (MOOC): uma análise de experiências pioneiras**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação. UFRGS, 2015.

MARTÍN, P. R. **Presente y futuro de los Massive Open Online Courses (MOOC): análisis de la oferta completa de cursos de las plataformas Coursera, EdX, MiriadaX y Udacity**. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Ciencias de la Documentación, Archivos y Bibliotecas. Madrid: 2013.

MATTAR, J. **Guia para a História dos MOOCs**. 2012. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2012/12/29/guia-para-a-historia-dos-moocs/> Acesso em 12 fev. 2016.

MIRÍADAX. **Curso de português para estrangeiros**. Miríadax, c2012-2018. Disponível em: <<https://miriadax.net/web/curso-de-portugues-para-estrangeiros>>. Acesso em 22 out. 2018.

MUSSE, J. I. **Oportunidades para as universidades da América Latina**. In: *As Tecnologias da Informação e Comunicação Potencializando a Universidade do Século XXI : chaves para uma política universitária*. Chile, Red Clara, 2015.

NIESKIER, A. Os aspectos culturais e a EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

NUNES, C. D. **Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem: uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. (1aed.) Cambridge:

Cambridge University Press, 1989.

O'REILLY, T. **What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.** 2005. Disponível em: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html> Acesso em 13 fev. 2016.

PERIFANOU, M.; ECONOMIDES, A. **MOOCs for language learning: an effort to explore and evaluate the first practices.** In Proceedings of the INTED2014 conference held in Valencia, Spain 8-12 March 2014. <http://library.iated.org/view/PERIFANOU2014MOO>

PETERS, O. **Didática do ensino à distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional.** São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

PETERS, O. **A educação a distância em transição: tendências e desafios.** São Leopoldo: UNISINOS, 2002.

PAPPANO, L. **The Year of the MOOC.** Disponível em: <http://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html> Acesso em 20 nov. 2015

PARR, C. **Mooc completion rates 'below 7%'. 2013.** Disponível em: <https://www.timeshighereducation.com/news/mooc-completion-rates-below-7/2003710.article> Acesso em 20 fev. 2016.

PARULLA, C. D.; COGO, A. L. P. **MOOCs na área da saúde: organização, avaliação e potencialidades.** (2015) Disponível em: www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_166.pdf Acesso em 15 fev. 2016.

PRETI, O. **Educação a distância: sobre discursos e práticas.** Brasília: Liber Livro, 2005.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas.** Cuiabá: EdUFMT, 2009.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SANTAELLA, L. **A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?** RECET -PUC-SP — Departamento de Computação. Vol. II, No:1, 2010.

SCHLATTER, M. **O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópico, vol.7, n. 1, p. 11-23, jan/fev 2009.

SCHLATTER, M.; RUBERT, A. A.; TIMBONI, K.; MORAES, M.; SIDI, W. CAPI - Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio. In: VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2017, Florianópolis. **Atas do VIII Encontro**

Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2017.

SCHLATTER, M.; RUBERT, A. A.; TIMBONI, K.; MORAES, M.; SIDI, W. **Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio.** Florianópolis. 20 set. 2017. 25 slides. Apresentação em Power Point.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Secretaria de Estado da Educação. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; BULLA, G.; JURIC, V. S.; HRASTE, M.; RODRÍGUES, M. L. A Certificação Espanhol/Português para Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política linguística no âmbito do MERCOSUL. In: **Anais III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas.** Núcleo Educación para la Integración AUGM, Córdoba, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M.; SCARAMUCCI, M.V.R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, n. 39, v. 3, p. 345-378, 2004.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de Avaliação de proficiência em português como Língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** Tese de doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 19 - 34.

SCHULZ, L. **A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre.** Dissertação (Mestrado em PPG-Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SCRIVENER, J. **Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers.** Macmillan, 2005.

SIDI, W. A. **Avaliação em escrita no ensino on-line de português como língua adicional: do LMS à rede social.** Tese (Doutorado em Letras) – IL, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SIEMENS, G. **Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age.** (2004) Disponível em:
http://www.ingedewaard.net/papers/connectivism/2005_siemens_ALearningTheoryForTheDi

gitalAge.pdf Acesso em 8 jan. 2016.

SIMÕES, L. J.; FARIAS, B. S. De olho na prática: Conversa vai, escrita vem. **Revista na Ponta do Lápis**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/502/de-olho-na-pratica-conversa-vai-escrita-vem> Acesso em 20 mar. 2018.

SIMÕES, L.; RAMOS, J.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim: Edelbra, 2012.

SINGH, H. **Introduction to Learning Objects**. Washington eLearning Forum. 2001. Disponível em: <http://www.herridgroup.com/pdfs/intro_learning_objects.pdf>. Acesso em: 22 maio 2017.

STALLIVIERI, L. **Brazil's Science Without Borders Program. The World View**. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/worldview/brazilssciencewithoutbordersprogram>. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/worldview/brazilssciencewithoutbordersprogram>. Acesso em: 6 fev. 2016.

TIMBONI, K. A. S.; MORAES M. P. Uma experiência de ensino e aprendizagem no Curso de Português-Espanhol para Intercâmbio (CEPI). **Revista Bem Legal**: Porto Alegre. Vol. 7 No. 1 – 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/Vol.1%20n01%20-%202017/uma-experiencia-de-ensino-e-aprendizagem-no-curso-de-portugues-espanhol-para-intercambio-cepi> Acesso em 11 jan. 2018.

UNA-SUS. **PORTOS: português online para a saúde**. UFCSPA, c2018. Disponível em: <<https://moodleunasus.ufcspa.edu.br/course/index.php?categoryid=4>>. Acesso em 22 out. 2018.

VOSS, B. D. **Massive Open Online Courses (MOOCs): A primer for university and College Board members**. AGB Association of Governing Boards of Universities and Colleges. 2013. Disponível em: http://agb.org/sites/default/files/legacy/report_2013_MOOCs.pdf Acesso em 20 fev. de 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUSSEF, A. M. F; CHATTI, M. A.; WOSNITZA, U. S. M.; JAKOBS, H. **MOOCs: A Review of the State-of-the-Art**. 2013. Disponível em: <https://oerknowledgecloud.org/sites/oerknowledgecloud.org/files/MOOCs%20-%20A%20Review%20of%20the%20State-of-the-Art.pdf>. Acesso em 8 jan. 2016.

YAN, Q. **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.