

ANÁLISE DE UMA UNIDADE DIDÁTICA PARA ESTUDANTES INICIANTES DO CURSO DE PLE DO CELIN-UFPR

Analysis of a didactic unit for beginner students in Celin-UFPR PLE course

Jovania Maria Perin dos SANTOS¹

RESUMO: Este estudo se propõe a analisar uma unidade didática para alunos iniciantes - do nível Básico 1 - do curso de PLE (Português como Língua Estrangeira) elaborado por professores do Celin-UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná). Com esta análise, procura-se elucidar carências e melhorias que possam ser implementadas no material a fim de contribuir para o seu aprimoramento. O estudo parte do conceito de que há a necessidade de se produzirem materiais específicos para públicos específicos. A análise da unidade didática será feita tendo como direcionamento a Abordagem Comunicativa e o Letramento Crítico conforme descrito por Mattos e Valério (2010) e o Ensino de Línguas por Tarefas de acordo com Santos (2014). Para a elaboração de materiais didáticos de ensino de línguas e especialmente de PLE em imersão parece ser aceitável que mais do que uma corrente teórica seja utilizada, desde que sejam complementares. O artigo defende que a habilidade em combinar diferentes procedimentos teóricos confere qualidade à proposta de ensino. Inicialmente será apresentada a fundamentação teórica e as diretrizes que farão parte do estudo. Na sequência, haverá uma breve descrição da unidade didática em questão e em seguida a sua análise e sugestões para melhoria.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático; Ensino de PLE; Abordagem Comunicativa; Letramento Crítico; Ensino de Línguas por Tarefas.

ABSTRACT: This study aims to analyze a didactic unit for beginners - Basic level 1 - of the PFL course (Portuguese as a Foreign Language) developed by Celin-UFPR teachers (Intercultural and Language Center of the Federal University of Paraná). With this analysis, it is sought to elucidate deficiencies and improvements that can be implemented in the material in order to contribute to its improvement. The study starts from the concept that there is a demand to produce specific materials for specific audiences. The analysis of the didactic unit will be carried out based on the Communicative Approach and Critical Letting as described by Mattos and Valério (2010) and the Teaching of Languages by Tasks according to Santos (2014). For the preparation of teaching materials for language teaching and especially immersion in PLE, it seems acceptable that more than a theoretical framework be used, provided they are complementary. The article argues that the ability to combine different theoretical procedures confer the status to the teaching proposal. Initially, it will be presented the theoretical basis and guidelines which are part of the study. Subsequently, there will be a brief description of the concerned didactic unit, followed by its analysis and suggestions for improvement.

¹ Doutoranda em Letras (UFPR), docente de PLE no Celin-UFPR. jovaniacelular@gmail.com

KEYWORDS: Textbook, PFL Teaching; Communicative Approach; Critical Literacy, Task Based Language Teaching.

INTRODUÇÃO

Em sua tese de doutorado, Pacheco (2006) cita o primeiro livro didático (LD) para o ensino de PLE (Português como Língua Estrangeira) elaborado por Rudolf Damm em 1901, *Manual de Língua Portuguesa*. A autora também coloca entre os pioneiros Mercedes Marchant, S. Biazoli e Francisco G. Matos. Porém, só a partir dos anos 1980 houve um aumento significativo na produção de LD nessa área motivada pela maior demanda de aulas e cursos do idioma. No entanto, embora há algum tempo se produzam manuais para ensino de PLE essa produção não parece ter atingido ainda um nível de qualidade e quantidade suficientes para atender, principalmente, as especificidades que envolvem o ensino-aprendizagem dessa língua.

A carência de livros para o ensino de português em contextos específicos e para determinados públicos-alvo é destacada por vários autores, entre eles, Diniz, Scaramucci e Stradiotti (2009). Esses autores pontuam a necessidade de LD para alunos hispanofalantes e consideram importante “o aumento na demanda por livros apropriados para crianças e jovens em fase de escolarização, dado que o português passa, pouco a pouco, a ser oferecido como disciplina obrigatória nos currículos de algumas escolas de países do Mercosul” (DINIZ; SCARAMUCCI; STRADIOTTI, 2009, p. 278). A urgência de uma maior variedade de tipos de materiais é ressaltada também por Lopes (2009, p. 151) “para que os professores possam fazer opção de acordo com as necessidades e a realidade de seus alunos”.

Sobre a produção de materiais de PLE específicos, podemos citar o curso de PLE para agentes da polícia rodoviária do Uruguai, elaborados pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), conforme descrito por Marchesan (2012).

Outra iniciativa muito importante nesse sentido é a produção de materiais específicos para o ensino de português como língua de acolhimento que vem sendo produzido pelo programa PBMIH (Português Brasileiro para Migração Humanitária) na UFPR (Universidade Federal do Paraná). Esse programa atende principalmente estudantes migrantes sírios e haitianos e vem desenvolvendo unidades didáticas que

auxiliem o aprendizado de português seguindo a perspectiva do ensino da língua como ação social.

Projetos como esses são essenciais para o aprimoramento das propostas de ensino ofertadas aos alunos de PLE em imersão que apresentam uma grande diversidade de perfil, interesses e necessidades. É provável que a carência que vivenciamos seja consequência do pouco incentivo financeiro para a produção de LD e ainda à pouca pesquisa nessa área. Vilaça destaca a carência de estudos sobre esse tema, “especialmente se considerados os múltiplos papéis dos materiais didáticos e os diferentes sentimentos, reações e expectativas que estes despertam em professores e alunos”. (2009, p. 4).

É perceptível o quanto os materiais didáticos têm grande valor no processo de ensino-aprendizagem. Independente do seu formato – folhas avulsas, material apostilado ou livro didático (LD) impresso – a proposta contida no material será determinante para as práticas em sala de aula. Os professores mais experientes e autônomos conseguem planejar suas aulas com menos dependência de um LD, porém, para professores iniciantes, torna-se um guia muito importante, principalmente se considerarmos a grande carência na formação específica na área de PLE. Segundo Diniz, Scaramucci e Stradiotto (2009, p. 265), “O LD acaba afetando – ou mesmo determinando – o planejamento, os objetivos da aprendizagem, as competências a serem priorizadas, os conteúdos a serem trabalhados e os tipos de atividades a serem propostas [...]”

É justamente por ter um papel relevante que o LD precisa ser elaborado de forma reflexiva. No entanto, ressalto que cursos interessantes e muito eficientes podem ser realizados sem um LD, como a pedagogia de projetos, por exemplo. De qualquer modo, é a compilação dos conteúdos que dará qualidade à proposta.

O material a ser analisado neste artigo segue a linha dos materiais específicos. O perfil do curso em que é utilizado não incluiu falantes de línguas neolatinas. Pensar que um único material possa ser utilizado por falantes de línguas próximas e línguas distantes é pensar em um material genérico e corre-se o risco de querer atender a todos e acabar não atendendo ninguém. Por isso, há a necessidade de se produzirem materiais específicos para públicos específicos. Um exemplo é o trabalho com os textos, enquanto alunos falantes de línguas próximas ao português conseguem ler textos mais longos e compreender vídeos e áudios com mais informações logo no início do curso, os alunos falantes de línguas distantes, como japonês, coreano e chinês vão precisar de muito mais tempo. Isso implica selecionar os textos (escritos ou orais) adequando-os ao nível de proficiência dos alunos.

A grande questão que envolve os professores e preparadores de LD está relacionada ao conceito de língua adotado e à tipologia das propostas ou atividades, pois elas trazem consigo pressupostos teóricos ou abordagens já assimiladas, nos termos de Coracini (1999, p. 24) “internalizadas”. Frequentemente, ao produzir materiais didáticos, reproduzimos práticas que já experienciamos sem nos dar conta da sua adequação e relevância. Silva (2004, p. 09) explica que a união entre experiência, reflexão e a literatura em Linguística Aplicada pode nos capacitar a identificar quais são as suposições que estão por trás de determinada atividade e em que medida elas se adaptam à nossa realidade.

Mas qual(is) seria(m) o(s) procedimento(s) metodológico(s) ou abordagem(ns) mais apropriados para o ensino de línguas? Se colocarmos os alunos no centro do processo de desenvolvimento de materiais didáticos e do planejamento das aulas, poderíamos dizer que seriam mais adequados os procedimentos que promovessem maior aceitação por parte dos alunos. No entanto, trata-se de uma questão bastante complexa, pois “a história dos aprendizes, professores e o contexto social, político e econômico no qual eles estão inseridos, vão influenciar na dinâmica da sala de aula” (SILVA, 2004, p. 9).

Mesmo se considerarmos a preparação de materiais didáticos específicos para públicos específicos, provavelmente não será uma única abordagem ou método que dará conta dessa realidade de ensino. Por essa razão, é importante conhecermos o rol disponível de pressupostos para que possamos utilizá-los em momento oportuno. Algumas abordagens ou conjunto teórico-metodológico são mais abrangentes, enquanto outros são de cunho mais prático e objetivo. Por essa razão, parece ser aceitável que mais do que uma corrente teórica seja utilizada, assim podem ser complementadas, e é justamente a habilidade em combinar diferentes procedimentos teóricos que confere qualidade à proposta de ensino.

Na sequência, será apresentada, na fundamentação teórica, uma revisão de conceitos teóricos que serão usados como fonte de análise da unidade didática.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Combinar diferentes pressupostos teóricos parece ser necessário para atender as especificidades do ensino de línguas. Nessa linha de pensamento está a pedagogia do pós-método, que pressupõe o papel do professor como um pesquisador. De acordo com Silva (2004, p. 04), baseado em Kumaravadivelu (2001),

[...] a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de forma que a abordagem do(a) professor(a) vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade deste, de seus/suas aluno(as) e a partir dos indícios e resultados de pesquisas na área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o(a) professor(a) se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam a sua prática. Isso pode possibilitar que ele tenha instrumentos que contribuam para que o mesmo aponte alternativas e faça adaptações capazes de surtir efeitos na sua sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor não escolhe uma abordagem ou método e passa a aplicá-lo de forma prescritiva. Trata-se de uma escolha aliada à pesquisa e, com isso, à reflexão quanto a crenças e valores.

Kumaravadivelu (1994) indica algumas estratégias a serem implementadas na sala de aula seguindo a pedagogia do pós-método: desenvolver a consciência cultural no aprendiz; promover a autonomia do aluno; facilitar a interação negociada; contextualizar o insumo linguístico; ativar a heurística intuitiva e integrar as quatro habilidades.

Richards e Rodgers (2001, *apud* Silva, 2004, p. 8) também destacam orientações seguindo a mesma linha: envolver todos os alunos na lição; ser tolerante com os erros dos alunos; desenvolver a autoconfiança dos alunos; desenvolver responsabilidade no aluno; propor o máximo de atividades em duplas ou em grupos; colocar os alunos no centro das aulas; ensinar estratégias de aprendizagem; responder às questões dos alunos e refletir sobre elas; fornecer o máximo de oportunidades para a participação dos alunos; promover a cooperação entre os aprendizes; praticar tanto fluência quanto correção gramatical.

No entanto, esse conjunto de procedimentos, embora de grande valor, configura-se de difícil aplicação para professores iniciantes. Por essa razão, faz-se necessário haver uma preparação muito eficiente dos docentes. Além disso, são essenciais propostas de ensino confeccionadas para que esses professores tenham um ponto de partida e pouco a pouco possam também participar da elaboração de tais propostas.

A pedagogia do pós-método fornece um conjunto de estratégias e orientações que direcionam o planejamento das aulas e as práticas em sala de aula, porém, para a elaboração de materiais didáticos, sobretudo de ensino de língua estrangeira (LE) faz-se necessário haver construtos teóricos que possam fornecer orientações de cunho aplicado e que auxiliem a confecção de propostas de ensino. Seria necessário então, um conjunto de orientações que fizessem a conexão entre teoria e prática.

De acordo com Mattos e Valério (2010, p. 138), “o letramento crítico e a abordagem comunicativa parecem, nesse contexto, abrigar algumas das respostas para que possamos nos aproximar de uma política nacional viável para o ensino de línguas

estrangeiras.” As autoras estão se referindo ao contexto de ensino de línguas nas escolas regulares de ensino fundamental e médio.

As duas correntes teóricas apontadas por Mattos e Valério (2010), embora tenham sido construídas a partir de objetivos diferentes, juntas proporcionam um caráter de complementação. Isso é possível, principalmente, devido a um conceito presente em ambas: “a língua é tida como um recurso dinâmico para a criação de significados.” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Além da visão de língua como item em comum entre AC (Abordagem Comunicativa) e LC (Letramento Crítico), podemos citar mais alguns como “o protagonismo do aprendiz e a centralidade da heterogeneidade” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 140). As autoras citam também como ponto de contato entre as abordagens a noção de gêneros textuais, de autenticidade, de multiletramentos e o desenvolvimento da consciência linguística.

O protagonismo do aprendiz é um marco importante no ensino-aprendizagem de línguas que passa a ser central na AC. “O ensino comunicativo surgiu no início da década de 1970 em resposta à insatisfação com abordagens mais formais para dar conta do ensino de LE.” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 138). As abordagens mais formais a que se refere a citação são oriundas do estruturalismo linguístico que via a língua como sistema de regras. De acordo com Marcuschi (2000, p. 3), “dos anos 1910 aos anos 1950 predominavam os estudos no plano descritivo e explicativo das formas, ligados à imanência e autonomia do sistema, sem a percepção dos atores e usuários da língua”. Esses conceitos dominaram as práticas de ensino de línguas que passaram a desenvolver métodos popularizando as gramáticas pedagógicas, a fixação de estruturas, deixando de lado a literatura, aspectos semânticos, pragmáticos, sociais, discursivos e cognitivos que só seriam incorporados mais tarde.

A partir dos anos 1960, passam a ter destaque estudos teóricos sobre variação linguística e, com isso, o surgimento da sociolinguística que fomentou uma “perspectiva mais sistemática de considerar a língua como fato social e engajada na realidade socioantropológica”. (MARCUSCHI, 2000, p. 4). Tais estudos tiveram grande influência para o ensino de línguas redirecionar seu olhar colocando o aluno em lugar de destaque e, assim, considerando sua condição de aprendizagem e suas necessidades. Estudos da pragmática, sobretudo a Teoria dos Atos de Fala, também se destacam ao evidenciar a língua como uma forma de ação, com a qual não apenas se diz, mas também se age.

No LC a evidência da centralidade do aluno está na preocupação em desenvolver a consciência crítica de modo a contribuir para a percepção das forças ideológicas e sociopolíticas que perpassam os textos e a realidade social em que vivem. O LC foi desenhado a partir de pressupostos da crítica social e suas bases se sustentam em valores revolucionários. Como autores proeminentes, estão Norton (2007) e Freire (2014).

Outro ponto de destaque em ambas as abordagens é a consciência da heterogeneidade. Segundo Mattos e Valério (2010, p. 141),

[...] tanto o ensino comunicativo quanto o letramento crítico em uma língua estrangeira passam, então, pela percepção da coexistência da diversidade cultural que encontra expressão em sistemas linguístico-culturais distintos nas comunidades de fala, tanto aquelas da língua materna quanto as da língua estrangeira.

As diversas expressões culturais se manifestam através de diferentes textos, sejam orais, escritos, imagéticos, multimodais, sendo inevitável a composição de propostas de ensino envolvendo diversos gêneros textuais/discursivos². Embora o uso de textos tenha crescido no ensino de línguas a partir dos anos 1980, a linguística textual, desde a década de 1960, desenvolve estudos em torno de uma nova unidade linguística que é o texto. Da mesma forma como a linguística estrutural teve grande influência na produção de materiais didáticos até os anos 1960/1970, a linguística textual se sobressai no final do século XX e continua tendo destaque no século XXI, porém não de forma única ou limitadora, mas agregada a outras abordagens de modo a complementar-se.

Conforme destacam Mattos e Valério (2010, p. 143), “a noção de gênero textual vem nesse momento construir excelente veio para a transposição didática da ideia de heterogeneidade para a sala de aula de língua estrangeira”. Isso se deve ao gênero textual/discursivo constituir a dimensão social e histórica compartilhada entre os interlocutores de cada ato comunicativo. Assim, é necessário considerar quem fala, o que fala, para quem fala, como fala e com que finalidade. (BAKHTIN, 2011).

Devido à constatação da importância da utilização de textos no ensino, um conjunto de procedimentos teórico-metodológicos passa a ser pensado, “dentro” da AC. Trata-se do Ensino de Línguas por Tarefas (ELT), conforme explica Santos (2014, p. 15),

O ELT ganha corpo dentro do enfoque comunicativo pela necessidade de envolver os aprendizes de línguas na produção de tarefas contextualizadas,

² Utilizarei “gênero textual/discursivo” por considerar que para o ensino, ambas as correntes têm sua relevância. Nas citações manterei a opção dos autores.

com um propósito e situações semelhantes às do mundo real. Além disso, quer romper com um sistema linear, acumulativo – linguístico - de organização de material didático e das aulas de línguas.

Ganham destaque no ELT as estratégias de percepção dos gêneros textuais/discursivos e, principalmente, as propostas de produção de textos de forma contextualizada. Um trabalho de referência para o ELT foi realizado por Prabhu (1987), no qual o linguista indiano descreveu sua experiência em um projeto de ensino de língua realizado no sul da Índia, por meio de tarefas.

O conceito de tarefa varia dependendo do enfoque teórico utilizado. Vários autores propõem uma definição, como Nunan (1989), Ellis (2003a, 2003b) e entre os linguistas brasileiros Barbirato (1999), Scaramucci (2001), Andrighetti (2009), Xavier (2011), entre outros autores. Também o exame Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) propõe na avaliação escrita a produção de tarefas, que implica produzir quatro textos, geralmente, de diferentes gêneros.

Andrighetti (2009, p. 16) considera as “tarefas como oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos”. Para Santos (2014, p. 23),

as tarefas são propostas didáticas que visam à compreensão e à produção de textos – escritos, orais, verbais ou não verbais – que seguem um planejamento pré-determinado, com o objetivo de praticar a língua em situações contextualizadas e significativas para o aluno.

Willis (1996) define três fases para o desenvolvimento de tarefas: fase da pré-tarefa, ciclo da tarefa e foco na linguagem. Esta última fase também é descrita como pós-tarefa. Assim, o trabalho com o texto é pensado de modo mais abrangente porque considera a análise das características dos textos e com isso tenta-se despertar a percepção quanto aos objetivos dos textos, ao invés de produzir seguindo um modelo pré-determinado.

O ELT é um conjunto de procedimentos que possibilita a utilização de diferentes gêneros textuais/discursivos nas propostas de ensino e com isso viabiliza a conexão entre teoria e prática. A exploração de diferentes textos constitui uma preocupação central para o ensino de línguas e o trabalho com o texto é mais um item comum à AC e ao LC, o que torna complementares essas abordagens.

As correntes teóricas acima apresentadas parecem constituir um direcionamento adequado para servir de guia para a elaboração de MDs (Materiais Didáticos). Por essa razão, a análise que segue considerará essas linhas como norteadoras.

DESCRIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA

Breve descrição do livro

O livro é constituído por cinco unidades didáticas (UDs) com os seguintes temas: *Primeiros contatos*; *Apresentar e descrever pessoas e lugares*; *Situações do dia a dia*; *Hábitos alimentares* e *Cuidados com a saúde*. O público-alvo são alunos iniciantes e não falantes de línguas neolatinas. O tempo de aplicação de cada unidade é de doze horas-aula aproximadamente, sendo quatro encontros de três horas cada. Fazem parte da unidade a ser analisada - UD 3 - Situações do dia a dia - dez atividades compostas por tarefas orais e escritas e uma sequência de exercícios cujo objetivo é praticar estruturas linguísticas e vocabulário, conforme resumido na figura 1:

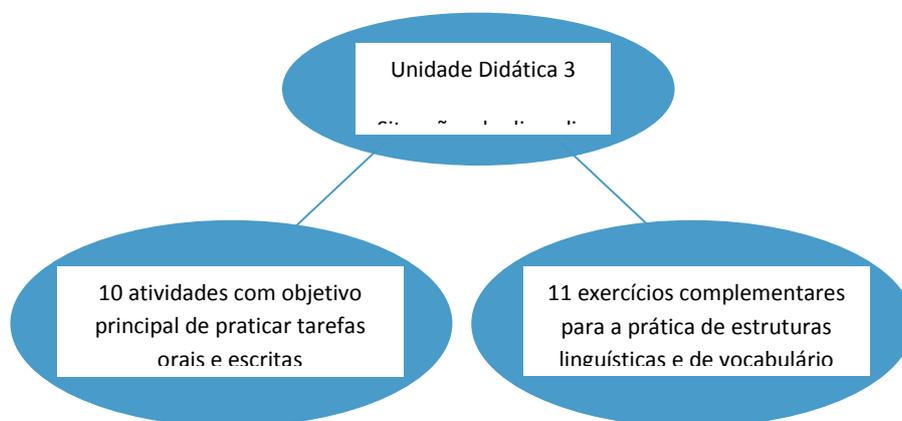


Figura 1 – Composição da unidade didática 3 do material didático para ensino de PLE nível Básico 1 no Celin-UFPR

As atividades são compostas por: tarefas de produção oral e escrita com atividades de pré e pós-tarefa; exercícios para exploração de vocabulário; questões para praticar conversação; introdução de estruturas linguísticas, prática de conjugação de verbos e de pronúncia e entonação. As dez atividades são distribuídas em uma sequência interligada de subtemas relacionadas a vivências cotidianas.

Os exercícios complementares contêm diversas propostas cujo objetivo é praticar/sistematizar o uso de recursos linguísticos através de classificações, associações, descrições e de leitura de diálogos que reproduzem atos de fala cotidianos. Está disponível também um quadro para praticar conjugação verbal e outro mostrando reduções muito frequentes com os verbos “estar” e “ir”, e igualmente com a preposição “para”.

A seção a seguir tem por objetivo descrever a composição de cada uma das dez atividades.

Descrição das atividades pertencentes à unidade didática selecionada para análise

A unidade didática três inicia com uma atividade de introdução ao tema “situações do dia a dia”. Nesta tarefa inicial, deve-se associar as fotos de alguns estabelecimentos comerciais ou culturais com os nomes que estão em um quadro na parte inferior da página.

Na segunda atividade com o título “A que horas a loja abre? A que horas fecha?” os alunos devem ler dois textos que indicam o horário de funcionamento de um museu e um *shopping* em Curitiba. Há perguntas de pré-leitura e uma atividade de exploração de vocabulário. Além disso, há um diálogo em que uma pessoa está pedindo informações sobre o horário de fechamento de uma loja. A atividade termina com um quadro para que os alunos completem com as horas.

A próxima atividade inicia com um texto informativo sobre o relógio das flores – ponto turístico em Curitiba. Acompanham o texto perguntas de pré-leitura e de pós-leitura. Na sequência há uma atividade de bate-papo com questões que solicitam aos alunos darem sua opinião. A proposta termina com um quadro para praticar recursos linguísticos, no qual o tópico explorado são as regras para uso do plural.

A quarta atividade com a pergunta “Como é a sua rotina?” apresenta uma tarefa de compreensão de vídeo cujo objetivo é compreender quem é o entrevistado (um ex-aluno do Celin-UFPR) e como é a sua rotina no Brasil. Em seguida, há perguntas para a prática oral incentivando os alunos a falarem sobre suas atividades diárias. Há também um quadro com alguns advérbios de frequência e, depois disso, outra atividade de compreensão de áudio. A proposta termina com uma tarefa de produção de texto em que é necessário completar um quadro com as atividades do dia a dia.

A unidade segue com a quinta proposta a qual começa com um exercício guiado com perguntas e opções para que os alunos possam escolher uma resposta. Trata-se de

uma pré-tarefa que explora vocabulário e prepara para a tarefa seguinte que tem como objetivo estimular a interação e praticar expressões de frequência. Os alunos devem formular perguntas sobre a frequência de certas atividades e anotar as respostas. Para concluir, há um quadro com verbos para completar com a conjugação verbal.

A sexta atividade tem como título “O que eles estão fazendo?” e se apresenta com imagens de pessoas que trabalham na instituição de ensino onde o LD (Livro Didático) é usado e contém perguntas para explorar o assunto. Há questões que levam a explorar as fotos e identificar a profissão e a rotina das pessoas mostradas. No final da página há um diálogo abordando uma situação corriqueira na instituição. Ao lado há um quadro com a explicação da estrutura do tempo verbal presente contínuo e algumas frases para completar com o verbo conjugado.

A próxima proposta - a sétima - inicia com uma entrevista de um ex-aluno do Celin-UFPR se apresentando e falando sobre o que ele faz no Brasil. Há cinco perguntas de compreensão. Depois disso, segue um quadro com o objetivo de praticar pronúncia, tendo como foco alguns sons nasais. Para terminar a tarefa, os alunos devem identificar qual a profissão das pessoas mostradas em algumas fotos e escolher, num quadro com 21 profissões, aquelas que escreverão embaixo das imagens.

Na oitava atividade há duas tarefas de produção de texto escrito. A primeira é mais guiada e é necessário conjugar determinados verbos; no enunciado a situação de comunicação é contextualizada. A segunda é a produção de um e-mail contando a própria rotina no Brasil. Os alunos podem usar a primeira produção de texto como guia.

Na proposta seguinte, a nona, há um texto divulgando um evento que acontecerá no final de semana, o qual inicia com a pergunta: “O que você vai fazer no final de semana?”. Seguem-se questões de pós-leitura e também um quadro para que os alunos procurem o significado de algumas palavras. A página termina com um exercício para completar com os dias da semana e as estações do ano.

A última atividade propõe a leitura de uma mensagem de texto no *whatsapp* e apresenta questões de pré-leitura e pós-leitura. Segue uma tarefa de produção oral com perguntas que visam à interação. Na sequência, há uma produção escrita com o objetivo de fazer um convite pelo *whatsapp*, tendo como base o texto lido. Depois disso, há uma atividade de compreensão de áudio com quatro pessoas falando o que vão fazer no final de semana. Há também um exercício de entonação e um quadro com exemplos dos tempos verbais do futuro do modo indicativo.

ANÁLISE DA UNIDADE DIDÁTICA

Análise relacionada ao direcionamento teórico-metodológico e sugestões para a melhoria e adequação das propostas

De acordo com a apresentação do material (Anexo 1), o livro tem vários direcionamentos teórico-metodológicos. Porém, a abordagem que predomina é a comunicativa e pode ser percebida nos diálogos, nos bate-papos, na compreensão de vídeos e áudios e em atividades de localizar informações pontuais nos textos. Além disso, pode-se ver a preocupação em integrar as quatro habilidades e explorar diferentes gêneros discursivos através do ensino de línguas por tarefas.

A unidade apresenta alguns exercícios de fixação de tópicos linguísticos nos moldes mais estruturais. Como esse livro, provavelmente, seja o primeiro (ou um dos primeiros) contato(s) que os alunos tenham com a aprendizagem de uma língua estrangeira, é adequada a utilização de exercícios de assimilação dos recursos linguísticos.

A unidade didática também traz algumas propostas cujo objetivo é desenvolver:

- *a percepção dos alunos quanto à realidade em que vivem*, como: na primeira tarefa - através da leitura de imagens fotográficas -; na atividade dois; na atividade de leitura e bate-papo da terceira tarefa e de bate-papo da quarta tarefa, entre outras atividades;

- *a variação linguística* presente nos diálogos, nas explicações sobre o registro informal, nos áudios com pessoas de diferentes níveis de escolaridade, entre outras;

- *a constituição coletiva da linguagem*, como se percebe na atividade dois da quinta tarefa, entre outras propostas realizadas colaborativamente.

Essas características estão voltadas para o letramento crítico, pois exploram elementos socioculturais e procuram expandir modos de ver e compreender o seu entorno. No entanto, como sugestão, pode-se ampliar a exploração da visão crítica introduzindo, nas questões de pré e pós-leitura, perguntas que levem o leitor a perceber que espaços de Curitiba aparecem na unidade, que pessoas normalmente circulam nesses espaços e quais as suas classes sociais.

Sobre as pessoas que aparecem na unidade, algumas perguntas podem ser sugeridas em um guia de aplicação da unidade estimulando os alunos a perceberem como essas pessoas vivem, se estão satisfeitas ou não com o que fazem, onde moram, etc. A preocupação com as imagens de pessoas incluídas em um material didático é para que não sejam usadas apenas como ilustração, mas que tenham suas vozes expressas. Outra

possibilidade seria, por exemplo, propor uma entrevista com as pessoas da página 7, já que elas trabalham na instituição.

De acordo com Duboc e Ferraz (2011, p. 22),

Em âmbito nacional e voltando-se para contextos de ensino de línguas estrangeiras, publicações como as de Monte Mór (2009, 2010, 2011) vêm sinalizando a relevância do trabalho de letramento crítico como prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas do aluno. Tal expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças.

A citação destaca a importância da expansão de perspectivas dos alunos, porém como se trata de um livro para o nível iniciante e para falantes de línguas distantes do português a possibilidade de explorar diferentes pontos de vista fica limitada em virtude, sobretudo, do pouco vocabulário dos alunos. No entanto, eles podem ser incentivados a fazer análises em suas línguas maternas ou em uma língua franca entre o grupo durante alguns momentos da aula. Desse modo é possível ampliar as perspectivas e transcender as discussões para além do que está previsto no material. Por isso é fundamental oferecer sugestões de aplicação para que os professores possam entender melhor as intenções dos autores e explorar percepções críticas.

A primeira atividade da terceira tarefa pode ser ampliada e tratar do tema relacionado à pontualidade, pois é um assunto do qual pessoas de diferentes culturas compartilham. O ensino em níveis iniciantes não significa que só podemos tratar de temas amenos ou fáceis. É importante aproveitar situações durante as aulas para ampliar o potencial de discussão e de análise.

Outra sugestão é aplicar a primeira atividade sem o quadro com as respostas que está na parte inferior, isso porque os alunos certamente irão usar essas palavras como apoio e não vão buscar identificar o que está sendo solicitado através da análise das fotos, o que seria mais instigante para os alunos. No guia de aplicação da unidade, poderiam constar algumas orientações para os professores provocarem a percepção das imagens, mas não fornecer as respostas de modo expositivo como está na primeira tarefa.

A necessidade de introduzir abordagens críticas é de grande importância para o ensino de línguas, conforme citam Duboc e Ferraz (2011). Uma estratégia para elaborar mais questões que possam ampliar a percepção crítica é, após a conclusão da unidade, voltar às propostas e observar onde podemos introduzir questões que aceitem várias respostas, que incentivem a expansão interpretativa, que explorem a heterogeneidade e as

diferenças. Há um bom número de atividades/exercícios nessa unidade didática nas quais as respostas são “fechadas”, ou seja, atividades/exercícios que admitem uma única opção de resposta. Haver perguntas que instiguem diferentes interpretações são importantes na medida em que incentivam os alunos a iniciarem ou a continuarem um processo de “desconstrução do olhar treinado ao perceberem as várias possibilidades de interpretações para uma única imagem.” (DUBOC e FERRAZ, 2011, p. 24).

Conforme explicado na fundamentação teórica, várias abordagens são usadas como aporte teórico-metodológico nessa unidade didática, o que indica uma configuração diversificada e que contribui para ajustar-se às necessidades e interesses dos alunos. Deve-se considerar que o ensino de PLE em grupos e em imersão tende a ter alunos falantes de línguas de diferentes troncos linguísticos e de estratégias de aprendizagem, ou seja, diferentes modos de aprender uma língua estrangeira.

A utilização de várias abordagens visando atender às necessidades dos alunos é uma prática frequente no pós-método, desde que as escolhas estejam pautadas em pesquisa ou análise feita pelos professores em sala de aula. De acordo com o texto de apresentação do livro, esse material está sendo compilado e aplicado há oito anos. A elaboração de um material específico para o perfil de alunos recebidos na instituição faz com que este tenha maior aceitação por parte de estudantes e de professores. Neste artigo defende-se a utilização de materiais específicos para públicos específicos e a unidade didática analisada atende a essa proposta, porém um trabalho ainda mais direcionado poderia ser feito a fim de ampliar ou refinar o potencial desse livro. As atividades incluídas na seção “Praticando a língua” poderiam ainda estar mais ajustadas à prática das diferenças entre a língua portuguesa e algumas línguas asiáticas³ como o japonês e o coreano, por exemplo. Sugere-se a inclusão de exercícios que estimulem a prática de algumas diferenças sintáticas entre essas línguas como a colocação do verbo na frase, entre outras.

Quanto à exploração dos gêneros textuais/discursivos o material atende a esse quesito, pois é composto por imagens fotográficas, textos informativos, relatos pessoais, *e-mails*, texto de divulgação e mensagens de *whatsapp*. Há uma boa diversidade de textos

³ A opção pelo termo “asiáticas”, seja para se referir a línguas asiáticas ou a estudantes asiáticos, está de acordo com Menezes (2015). A autora defende a opção por asiáticos/asiáticas e não orientais por estar em consonância com autores como Ho (1991); Biggs (1994); Melles (2003); Kumaravadivelu (2003) que assim designam alunos oriundos de países asiáticos que compartilham a Cultura de Herança Confucionista (CHC-Confucian Heritage Culture), tais como: China, Hong Kong, Cingapura, Coreia, Taiwan e Japão.

considerando o ensino para iniciantes, tanto para compreensão como para produção. As imagens fotográficas da primeira tarefa, assim como os outros textos, são um bom material para o desenvolvimento de multiletramentos, porque incentivam a leitura de imagens e de informações de diferentes lugares e com formatos específicos.

A utilização de textos autênticos é um grande desafio para a produção de materiais didáticos, uma vez que seu uso implica o pagamento de direitos autorais.

Segundo Mattos e Valério (2010, p. 145)

O uso de trechos de textos para fins didáticos não constituiria ofensa já que, de acordo com o parágrafo 46, inciso VII da lei de direito autoral de nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, “Não constitui ofensa aos direitos autorais (...) a reprodução, em quaisquer obras, de pequenos trechos de obras preexistentes, de qualquer natureza, ou de obra integral, quando de artes plásticas, sempre que a reprodução em si não seja o objetivo principal da obra nova e que não prejudique a exploração normal da obra reproduzida nem cause um prejuízo injustificado aos legítimos interesses dos autores”. No entanto, como o artigo 5º da Constituição Federal garante a aceitação dos tratados e acordos internacionais como lei interna, deve-se considerar o artigo 9º da Convenção de Berna, segundo o qual “Os autores de obras literárias e artísticas protegidas pela presente Convenção gozam do direito exclusivo de autorizar a reprodução de suas obras por qualquer procedimento e sob qualquer forma”.

Devido à limitação imposta pelas leis dos direitos autorais, é necessário buscar alternativas que viabilizem a produção dos MDs. As possibilidades não são muitas, no entanto, é possível utilizar apenas parte do texto, ou escolher imagens e textos disponíveis no *site creative commons*⁴, ou ainda, produzir vídeos e áudios como apresenta a unidade didática analisada.

Análise de tópicos relacionados à organização da unidade e sugestões para a melhoria e adequação das propostas

A distribuição das atividades e a integração das habilidades são aspectos positivos do material, pois, além de bem organizados, estão presentes em cada um dos quatro encontros. Por essa razão, há textos escritos intercalados com textos orais (vídeos e áudios), também questões para expressão oral para cada dia de aula. Os objetivos a que a unidade se propõe são bem explorados. Ao final do material há cinco páginas com exercícios para fortalecer o que foi apresentado anteriormente na unidade.

⁴ *Creative Commons* é uma organização sem fins lucrativos que permite o compartilhamento e uso da criatividade e do conhecimento através de instrumentos jurídicos gratuitos.
Fonte: <https://br.creativecommons.org/sobre/>

A interlocução e a interação também estão presentes no material. As fotos de lugares “reais” na cidade, vídeos e áudios de pessoas conhecidas ou de ex-alunos tendem a chamar a atenção dos alunos gerando maior interação e podem levar a maior interlocução uma vez que não existem modelos “perfeitos” de fala, mas falantes que também têm sotaque e vivem experiências semelhantes.

A centralidade no aluno, como destacado anteriormente é uma proposta tanto da AC quanto do LC, e pode-se perceber na unidade uma vez que dá espaço para os alunos se expressarem, darem sua opinião, relatarem experiências e também, por serem incentivados a fazer perguntas e interagir com os colegas. O elemento humano é visível nesse material. Embora explore também lugares, informações e situações, as experiências pessoais, vivências, os atos de fala em situações comuns do dia a dia também fazem parte da proposta.

Os recursos linguísticos, a exploração de tópicos linguísticos e a metalinguagem de forma explícita é uma opção das autoras conforme pode-se ver no texto de apresentação do livro. Elas explicam ter sentido essa necessidade em virtude de contínuas solicitações por parte do público-alvo. O ensino implícito dos recursos linguísticos pode necessitar de um tempo muito maior e demandar maior empenho dos alunos. Como se trata de um curso de língua, parece ser fundamental que se explore o sistema linguístico da língua-alvo. Isso é mais fortemente sentido quando as línguas de origem e de chegada têm configuração semântica, sintática e morfológica distantes.

Pode-se constatar nessa unidade um grande destaque para a prática do uso de artigos (definidos e indefinidos), o que faz muito sentido para o ensino de PLE para falantes de línguas asiáticas, as quais não dispõem desse marcador. Outra atividade muito interessante é a classificação de palavras ou expressões como sendo do presente, passado ou do futuro, na última página. A noção temporal tem grande importância nas línguas neolatinas e perceber se o interlocutor está se referindo a um fato passado, presente ou futuro auxilia a compreensão e com isso a interação.

Outro fator positivo do material é a prática de vocabulário. É oferecido um bom número de palavras novas, se considerarmos toda a unidade, e sua exploração é contextualizada ou associada a imagens que auxiliam seu entendimento. Pode-se perceber nas atividades que seguem os textos escritos e nos áudios e vídeos que recuperam o vocabulário.

A prática de pronúncia e entonação também está presente, porém seria adequado ampliar esse tipo de exercício, pois, considerando o número de aulas, parecem

insuficientes apenas dois. É um grande ganho para esse material ter uma atividade de entonação. Atividades como essas são muito pouco explorada pelos livros didáticos de PLE.

Um fator diferencial nessa unidade didática é a presença de explicações e reduções comuns na oralidade, como no quadro com título “Linguagem coloquial”. Descrições relacionadas à linguagem informal e do cotidiano são proporcionadas por esse material, ao contrário da maioria dos livros didáticos de PLE que fornecem apenas explicações de acordo com a gramática normativa. Tudo isso dá ao material um sentido de valorização da língua falada e da variação linguística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar uma unidade didática do MD do nível Básico 1 referente ao ensino de PLE no Celin-UFPR. Para isso, inicialmente, foi abordada a carência tanto de qualidade e quantidade de livros didáticos como de estudos científicos realizados nessa área. Também foi destacada a importância de se produzirem MDs para fins específicos e desestimulada a produção e utilização de livros com propostas genéricas, ou seja, com a intenção de atender a todos os públicos.

Foi constatado com a análise que a unidade didática para o ensino de PLE para alunos iniciantes e para o público-alvo do Celin-UFPR constitui um material específico. No entanto, ainda seria desejável atingir um direcionamento mais particularizado, como um material para ensino de PLE para alunos asiáticos, por exemplo. Certamente haveria um ganho de adequação da proposta. No entanto, a publicação é uma iniciativa de grande valor na área do ensino de línguas e, principalmente, de PLE.

A preocupação em conhecer os principais pressupostos teórico-metodológicos para o ensino também foi registrada neste trabalho, que inclui, embora sucintamente, conceitos e explicações fundamentais para a elaboração de MDs. Houve a preocupação em situar historicamente as abordagens teóricas a fim de ter uma percepção panorâmica da sua influência.

Foi destacada a importância da pedagogia do pós-método, que pressupõe o papel do professor como um pesquisador. Nessa perspectiva o professor não escolhe uma abordagem ou método e passa a aplicá-lo de forma prescritiva, mas combina correntes teóricas objetivando melhorar suas propostas de ensino.

A unidade didática analisada não se limita a seguir apenas um método ou uma abordagem, mas procura conciliar diferentes procedimentos para adequar-se ao seu público-alvo, entre eles a abordagem comunicativa e o ensino de línguas por tarefas. Destacam-se os esforços em integrar as habilidades e conciliar atividades de uso da linguagem e da prática dos recursos linguísticos.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, G. H. A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais.. *Dissertação* (Mestrado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. Pp. 262-306.

BARBIRATO, R. de C. A tarefa como ambiente para aprender LE. *Dissertação* (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

BIGGS, J. Asian learners through western eyes: An astigmatic paradox. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, v. 2, n. 2, 1994. Disponível em: <[http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=950303008; res=IELAPA](http://search.informit.com.au/documentSummary;dn=950303008;res=IELAPA)>. Acesso em 18 jan. 2017.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. In: _____. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999. Pp. 17-26.

DINIZ, L. R. A.; SCARAMUCCI, M. V. R.; STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2009. Pp. 265-300.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão, *Revista X*, Curitiba, v. 1, pp. 19-32, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23056/16914>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

DUBOC, A. P. M. Atividade curricular: letramento crítico nas brechas da formação de professores de inglês. *Tese* (Doutorado) – Departamento de Línguas Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP, 2003a.

_____. Designing a task-based syllabus. *RELC Journal*, Singapore, v. 34, n. 1, pp. 64-81, 2003b.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HO, D. Y. F. *Cognitive socialization in Confucian heritage cultures*. Paper present to Workshop on Communities and Discommunities in the Cognitive Socialization of Minority Children, US Dept. of Health and Human Services, Washington, DC, June 29-July 2, 1991.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v.28, n.1, pp. 27-48, 1994.

_____. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, pp. 537-60, 2001.

_____. Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL. *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 4, pp. 709-719, 2003.

LOPES, J. H. Materiais didáticos de português para falantes de outras línguas: do levantamento de produções brasileiras a uma nova proposta. In. FURTOSO, V. B. *Formação de professores de português para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL, 2009. p. 78-102.

MARCHESAN, M. T. N. Considerações sobre o ensino instrumental de PLE e ELE para policiais. In: STURZA, E. R. et al. (Orgs.). *Português e espanhol: esboços, percepções e entremeios*. Santa Maria: PPGL, 2012. Pp. 156-174.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de línguas. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2017.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, pp. 135-158, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

MELLES, G. *Using language and culture to construct group work in higher education, in Learning for an Unknown Future*. Proceedings of the 26th HERDSA Annual Conference, Christchurch, New Zealand, 2003.

MENEZES, E. R. *Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do Celin-UFPR. Dissertação* (Mestrado) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

NORTON, D. Critical literacy and international development. *Critical literacy: theories and practices*, v. 1, n.1, pp. 6-15, 2007. Disponível em: <<http://www.criticalliteracyjournal.org/cljournalissue1volume1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PACHECO, D. G. L. C. Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo. *Tese* (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, J. M. P. Propostas de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR. *Dissertação* (Mestrado) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. Pp. 77-90.

SILVA, G. A. A era pós-método: novas concepções no ensino de línguas - o professor como um intelectual. *Linguagem e Cidadania*, Santa Maria, v. 12, 2004. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm>. Acesso em: 20 jan. 2017.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VIII, n. XXX, pp. 1-14, jul.-set. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653/538>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

WILLIS, J. *A framework for task-based learning*. London: Longman, 1996. Disponível em:

<http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50948055/PDF_A_flexible_framework_for_Taskbased_Learning_Jane_Willis.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1492912096&Signature=zroWe2dd8tpKqRQEYmjYhpX3SaE%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DA_flexible_framework_for_task-based_lear.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

XAVIER, R. P. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, A. S.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). *A formação de professores de línguas: novos olhares*. Campinas, SP: Pontes, 2011. Pp. 147-172.

ANEXO 1

Apresentação do livro

A elaboração deste livro didático iniciou em 2009 e, deste então, vêm sendo pilotado, avaliado e reelaborado. Vários professores contribuíram para sua melhoria e adaptação ao perfil, necessidades e interesses dos alunos. Em 2017 passou por algumas transformações maiores com a inserção, principalmente, de atividades de compreensão de vídeos e áudios, assim como atividades voltadas à prática de recursos linguísticos.

O público-alvo a quem este material se destina é de falantes de línguas germânicas, asiáticas, eslavas, língua árabe, entre outras línguas que se configuram como línguas não neolatinas. É utilizado nos cursos regulares de PLE do Celin-UFPR (Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná) para estudantes iniciantes ou que tiveram menos de 20 horas-aula de português. O perfil dos alunos da instituição é em sua maioria de intercambistas – estudantes de graduação e pós-graduação – da UFPR. Contando também com expatriados e pessoas que passaram a residir no Brasil por ter um companheiro/a brasileiro/a.

Este livro apresenta várias abordagens e direcionamentos teórico-metodológicos como pressupostos norteadores. Foi elaborado colocando os aprendizes no centro do seu processo de criação e tentando adequar-se ao que no decorrer das aulas os professores percebiam ser eficaz para a aprendizagem do português brasileiro. A diversidade de pressupostos se deve, sobretudo, aos esforços em atender os alunos asiáticos que frequentemente solicitam exercícios de fixação de tópicos linguísticos. No entanto, a abordagem que predomina é a comunicativa, buscando integrar as quatro habilidades e o trabalho que visa explorar os gêneros discursivos. O ensino de línguas por tarefas também se faz presente, pois contribui para a elaboração de atividades de produção de textos seja orais ou escritos. Uma prática diferencial apresentada neste livro são as reflexões sobre a língua falada, assim não se restringindo ao ensino da língua padrão.

Esperamos contribuir efetivamente para a aprendizagem da nossa língua e cultura e com este primeiro contato, incentivar a continuar estudando. Aprender uma língua é uma grande riqueza e acreditamos estar auxiliando os que se interessam a desbravá-la.

Equipe Celin-UFPR