



ENSINO HÍBRIDO: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE COMUNICATIVA VOLTADA AO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

JESSICA KAROLLAYNE PINHEIRO LOPES¹
PATRÍCIA LUPION TORRES²
DANIELE SAHEB³

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo elaborar, com base no ensino híbrido e com o auxílio das tecnologias digitais de informação e comunicação, uma proposta de atividade comunicativa voltada para a aprendizagem colaborativa e personalizada de hispanofalantes aprendizes de português como língua estrangeira. Por meio desta pesquisa, classificada como qualitativa do tipo descritivo-bibliográfica, conclui-se que, dentro da modalidade de ensino híbrido, a abordagem comunicativa e as tecnologias digitais podem propiciar ao aprendiz hispanofalante uma aprendizagem simultaneamente colaborativa e personalizada, levando em conta não apenas sua facilidade inicial de entendimento da língua portuguesa, mas também suas dificuldades no nível de produção linguística.

194

Palavras-chave: Abordagem comunicativa; Ensino híbrido; Tecnologias digitais.

BLENDED LEARNING: A PROPOSAL OF COMMUNICATIVE ACTIVITY FOCUSED ON THE TEACHING-LEARNING PROCESS OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: This research had as objective to elaborate, based on the blended learning and with the aid of the digital technologies of information and communication, a proposal of communicative activity turned to the collaborative and personalized learning of Hispanic speakers learners of Portuguese as a foreign language. Through this research, classified as qualitative of the descriptive-bibliographic type, it is concluded that, within

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela PUC-PR.

² Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1981), mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1994) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). Atualmente é Coordenadora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação da PUCPR, professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e Professora permanente do mestrado e doutorado em Educação da PUCPR. .

³ Professora Titular do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Membro do Grupo de pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR) e Educação, Meio Ambiente e Sociedade - Universidade Federal do Paraná. DOUTORA em Educação (Programa de Pós Graduação em Educação) pela Universidade Federal do Paraná (2013). Possui GRADUAÇÃO em Pedagogia, ESPECIALIZAÇÃO em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento (2006), MESTRADO em Educação (Programa de Pós Graduação em Educação) pela Universidade Federal do Paraná (2008).



the modality of blended learning, the communicative approach and the digital technologies can provide the Hispanic speaker with a learning simultaneously collaborative and personalized, taking into account not only their initial ability to understand the Portuguese language, but also their difficulties in the level of linguistic production.

Key-words: Communicative approach; Blended learning; Digital Technologies.

INTRODUÇÃO

A procura pelo domínio do português brasileiro também vem aumentando significativamente por causa do crescente número de estrangeiros que todos os anos ingressam no Brasil. Contudo, dos imigrantes que fazem desse país a sua pátria destacam-se os hispanofalantes, indivíduos que têm o espanhol como língua materna (ALMEIDA FILHO, 2001).

Devido ao fato de a língua portuguesa e a espanhola serem semelhantes, os hispanofalantes possuem características de aprendizagem diferenciadas em relação a outros aprendizes de português como língua estrangeira (SANTOS, 1999). Essa proximidade tipológica faz com que o hispanofalante tenha uma facilidade inicial em comunicar-se com os falantes nativos de português, o que acaba resultando na fossilização de sua interlíngua.

Tal fenômeno, popularmente conhecido como *portunhol*, refere-se à junção que o aprendiz faz da língua portuguesa com a língua espanhola. Essa fossilização tende a ocorrer no início do processo de aprendizado do português como língua estrangeira devido à aparente facilidade de entendimento recíproco entre os falantes das duas línguas e ao ritmo das aulas que, em geral, parece lento e pouco atrativo para o hispanofalante (FERREIRA, 2001; SANTOS, 1999).

Considerando que “o ensino da língua portuguesa a falantes de espanhol requer uma abordagem especial própria do ensino de línguas próximas à da língua materna do aprendiz” (GRANNIER, 2004, p. 182), percebe-se a necessidade de que se organizem novas propostas didáticas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem de hispanofalantes aprendizes de português como língua estrangeira.

Partindo dessa necessidade, surgiu a seguinte questão: como elaborar uma proposta de atividade comunicativa voltada a hispanofalantes aprendizes



de português como língua estrangeira que fosse ao mesmo tempo colaborativa e personalizada? Por conseguinte, esta pesquisa teve como objetivo elaborar, com base no ensino híbrido e com o auxílio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), uma proposta de atividade comunicativa voltada para a aprendizagem colaborativa e personalizada de hispanofalantes aprendizes de português como língua estrangeira (PLE).

Tal estudo é necessário, visto que pode colaborar com a prática pedagógica de professores de PLE que tenham interesse em inovar suas aulas por meio das TDIC e, conseqüentemente, contribuir para que os aprendizes hispanofalantes adquiram a língua portuguesa sem uma fossilização precoce da interlíngua por meio de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo e, ao mesmo tempo, personalizado.

PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES

196

O interesse, ou a necessidade, de se aprender o português brasileiro tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, o que leva Cunha e Santos (2002) a suporem que isso pode estar relacionado à obrigatoriedade que os estrangeiros têm de demonstrar proficiência em português para estudar ou exercer profissões liberais no Brasil. Essa obrigatoriedade decorre da criação, em 1993, do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras), responsável por certificar a capacidade de uso do português brasileiro por parte de falantes nativos de outras línguas, nas palavras de Cunha e Santos (1999).

Não obstante, embora a procura pelo domínio do PLE tenha crescido bastante desde a elaboração do CELPE-Bras, Scaramucci (2001) reconhece que a criação desse exame foi impulsionada, em grande parte, pelo advento do Mercado Comum do Sul (Mercosul). Dentro do contexto de integração social, econômica, política e cultural dos países que fazem parte do Mercosul, encontra-se implícita também a necessidade de uma integração linguística, na qual a aprendizagem do português e do espanhol torna-se objetivo prioritário (FERREIRA, 2001). Por essa razão, Almeida Filho (2001) afirma que os



hispanofalantes destacam-se nesse cenário de crescente busca pelo domínio da língua portuguesa.

Vale ressaltar que, de acordo com Santos (1999), o processo de ensino-aprendizagem de PLE possui características próprias que o distingue daquele voltado para falantes de outras línguas porque, conforme Almeida Filho (2001), é preciso não perder de vista a grande semelhança linguística e cultural entre os dois idiomas. Tais línguas são tidas como tipologicamente próximas por serem de origem comum, o latim falado, e pelo fato de terem convivido na Península Ibérica até o século XV (FERREIRA, 2002).

Devido a essa proximidade tipológica, Almeida Filho (2001, pp. 14-15) defende que “a ordem canônica da oração nas duas línguas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas”. Segundo esse autor, essas semelhanças garantem ao aprendiz hispanofalante uma grande vantagem no momento de aprender a língua portuguesa, pois lhe permitem iniciar a aprendizagem com um índice pós-elementar de compreensibilidade da língua objeto.

Em contrapartida, se por um lado essa semelhança facilita o entendimento do idioma português logo aos primeiros contatos, por outro impede, na maioria das vezes, que o hispanofalante se comunique sem as constantes interferências de sua língua nativa (SANTOS, 1999). Tais interferências podem resultar na fossilização da interlíngua do aprendiz na medida em que atuam como um elemento bloqueador da progressão esperada ou da produção fluída na língua objeto (DURÃO, 2000).

É no nível lexical que existe uma maior interferência da língua espanhola para a portuguesa. Isso ocorre porque, segundo Ferreira (2002), embora mais de 85% do vocabulário português tenha cognatos em espanhol, o que resulta em inúmeras palavras idênticas ou semelhantes, aproximadamente um quarto do vocabulário desses idiomas são falsos cognatos. Um exemplo de falsos cognatos são os heterossemânticos, vocábulos da língua portuguesa que têm grafia e pronúncia idênticas ou semelhantes às da língua espanhola, mas que possuem significados totalmente diferentes nas duas línguas.



O termo interlíngua foi proposto por Selinker (1972, apud FERREIRA, 2001, p. 40) para definir sistemas intermediários entre a língua materna e a língua objeto. Por sua vez, fossilização é “o nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos, o da língua materna e o da nova língua” (FERREIRA, 2002, p. 142).

A fossilização pode ocorrer em vários estágios do processo de aprendizagem da interlíngua, dependendo de fatores intrínsecos e extrínsecos que vão determinar um maior ou menor grau de proximidade do discurso do falante nativo por parte do aprendiz estrangeiro (SANTOS, 1999). Não obstante, a autora ressalta que no caso do aprendiz hispanofalante, a fossilização tende a incidir já no início do processo de aprendizagem da interlíngua devido à facilidade inicial encontrada por ele em comunicar-se com os falantes nativos de língua portuguesa.

Ademais, Ferreira (2001) e Santos (1999) acreditam que existe uma relação entre a fossilização e o estímulo para aprender PLE num cenário formal de sala de aula, pois há evidências de que a fossilização ocorre, principalmente, pela facilidade inicial de entendimento recíproco entre os falantes das duas línguas e pelo ritmo das aulas que, muitas vezes, parece lento e enfadonho ao aprendiz hispanofalante.

Com base nessas considerações, uma progressão lenta e gradual dos conteúdos, baseada na forma e nas estruturas da língua portuguesa, é inapropriada para um aprendizado estimulante e duradouro (ALMEIDA FILHO, 2001). Desse modo, para evitar o desinteresse, um dos aspectos mais apontados como possível gerador da fossilização precoce da interlíngua dos hispanofalantes aprendizes de PLE, é preciso mudar os procedimentos de ensino, consoante Durão (2000).

Por conseguinte, acredita-se que a abordagem comunicativa é a que mais se adéqua a esse público em questão, já que dá prioridade a aspectos comunicativos da língua objeto e as formas linguísticas são ensinadas apenas se determinadas formas inadequadas persistirem, tornando-se necessário que o aprendiz as estude para adquirir conhecimentos que tornem sua comunicação



cada vez mais efetiva (MORITA, 2002). Para Martinez (2009), o objetivo dessa abordagem é priorizar a competência comunicativa do aprendiz por meio do desenvolvimento integrado de suas quatro habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever).

A esse respeito, Scaramucci (1999) esclarece que o conceito de competência comunicativa, elaborado por Hymes, em 1972, apesar de muito usado e discutido nos últimos anos, é controverso e possui diferentes interpretações nos vários contextos de ensino. Neste estudo, adota-se a noção de que para ter competência comunicativa “não basta conhecer o sistema linguístico, é preciso também saber utilizá-lo em função do contexto social” (MARTINEZ, 2009, pp. 68-69). Portanto, concorda-se com Cunha e Santos (1999) no que diz respeito ao fato de que um usuário competente é aquele que sabe usar as normas gramaticais de um idioma estrangeiro em vários contextos, adequando-o a diferentes situações socioculturais e aos seus distintos interlocutores.

199

Na abordagem comunicativa, o discente aprende por meio do ensaio e do erro, visto que o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira se baseia na experiência e é centrado no aprendiz, que tem interesses, necessidades e objetivos específicos de aprendizado, consoante Richards e Rodgers (2003). O docente, por sua vez, precisa assumir o papel de orientador, encorajando a participação e a interação, bem como demonstrando sensibilidade aos interesses dos educandos, que apresentam necessidades e ritmos diferenciados de aprendizagem (LEFFA, 1988).

Dessa forma, nessa abordagem, o professor e os materiais didáticos de apoio não têm a função de transmitir conhecimentos, mas sim de estimular o estudante na aprendizagem da língua objeto (MARTINEZ, 2009). Para tanto, Richards e Rodgers (2003) defendem que os materiais didáticos usados no processo de ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros precisam ser autênticos e variados, dado que “o uso de vídeo, televisão e textos autênticos aumenta a motivação e gera maior interação” (COSTA, 2001, p. 100).

Ao priorizar os aspectos comunicativos do PLE, a abordagem comunicativa pode atender às especificidades de aprendizagem dos hispanofalantes, pois lhes



proporciona um ensino mais centrado em suas necessidades e os estimula a aprender o conteúdo formal, evitando a fossilização precoce de sua interlíngua.

No entanto, para que essa abordagem proporcione a esse público uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo colaborativa e personalizada, faz-se necessário que os professores de português como língua estrangeira insiram as TDIC em suas práticas pedagógicas a fim de garantir-lhe o acesso a diversos gêneros textuais aos quais o falante nativo está exposto diariamente.

TECNOLOGIAS DIGITAIS APLICADAS AO ENSINO HÍBRIDO DE PLE

Com a revolução tecnológica houve uma descentralização do conhecimento, na qual as instituições educacionais deixaram de ser os únicos locais em que se tem acesso ao saber. Em vista disso, Libâneo (1998) defende que a educação ofertada atualmente precisa ser repensada de modo a integrar as tecnologias digitais, que são veículos de informação, de comunicação e de aprendizagem.

200

Torna-se importante considerar que o acesso às TDIC exige uma atitude crítica e inovadora, conforme Behrens (2007). Portanto, as instituições educacionais necessitam “trabalhar com objetivos e meios que ajudem a formar nos alunos uma lógica e uma percepção capazes de levá-los a participar na construção de uma sociedade que produza e utilize as tecnologias de forma mais crítica e democrática” (SAMPAIO; LEITE, 2013, p. 41).

No entanto, para que os docentes compreendam e incorporem as TDIC à sua prática pedagógica, faz-se necessário que eles vivenciem novas formas de ensinar e aprender, o que “[...] requer cuidado com a formação inicial e continuada do professor” (SAMPAIO; LEITE, 2013, pp. 66-67). Na sociedade atual, a formação permanente é imprescindível para trabalhar como professor (IMBERNÓN, 2016), pois a maioria dos saberes adquiridos no início de uma carreira fica obsoleta no final de um percurso profissional, ou até mesmo antes (LÉVY, 1999).

Posto isso, Masetto (2007) reconhece que o uso adequado e variado das TDIC não é tão comum nos cursos de formação docente. A esse respeito,



Sampaio e Leite (2013) ponderam que essa desvalorização das TDIC nos cursos de formação docente pode estar relacionada ao receio que alguns professores universitários têm de que a tecnologia, ao ser encarada como um fim em si mesma, os substitua.

Não obstante, ao contrário do que alguns pensam, Libâneo (1998) defende que existe lugar para as instituições de ensino na sociedade das TDIC, uma vez que “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas” (MORAES, 1997, p. 05).

Nesse contexto, se o docente não mudar sua metodologia de ensino, mesmo que tenha ao seu alcance os equipamentos mais modernos, continuará preservando e expandindo os modelos educacionais conservadores, resultando na conservação de uma sociedade que produz seres incapazes de criar, pensar e produzir o próprio conhecimento (MORAES, 1996). Romper com o conservadorismo, porém, não implica considerar apenas a linguagem digital em detrimento da linguagem oral e escrita, pois o essencial é considerá-las em conjunto, segundo Behrens (2007).

Em complemento, Masetto (2007) defende que seja na educação presencial, seja na virtual, o planejamento pedagógico precisa ser feito em sua totalidade de forma detalhada, para que as diversas técnicas sejam escolhidas, planejadas e integradas para contribuir que as atividades sejam bem realizadas e a aprendizagem aconteça. Caso contrário, o que se conseguirá é dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial (MORAN, 2007).

Em vista disso, surge o ensino híbrido, também denominado *blended learning*, considerado uma das maiores tendências da educação do século XXI por fornecer potenciais benefícios de personalização, acesso e controle de custo, nas palavras de Horn e Staker (2015). Em conformidade com Tori (2009), ensino híbrido consiste em combinar atividades presenciais com atividades *on-line*. Melhor dizendo, “ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *on-line*” (HORN; STAKER, 2015, p. 34).



De forma mutuamente complementar, enquanto o ensino *on-line* pode ajudar os professores a personalizar a aprendizagem para se adequar às necessidades dos estudantes, o ensino presencial pode oferecer mais supervisão e interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (HORN; STAKER, 2015).

Vale ressaltar que no ensino híbrido a tecnologia usada precisa passar ao aprendiz pelo menos algum controle de aprendizagem em termos de tempo, lugar e ritmo. Em outras palavras, no ensino híbrido a obsessão por presença desloca-se para o compromisso com a aprendizagem (DEMO, 2011).

Com base nessas informações, é preciso considerar que, embora os hispanofalantes iniciem a aprendizagem do PLE com um índice pós-elementar de compreensibilidade, eles apresentam diferentes ritmos de aprendizado entre si, dado que, consoante Horn e Staker (2015, p. 7), “cada estudante aprende em um ritmo diferente. Alguns aprendem de forma mais rápida e outros mais lentamente”. Isso significa que além de considerar as características de aprendizagem diferenciadas dos hispanofalantes, também é preciso personalizar o ensino de PLE de acordo com suas necessidades e ritmos individuais.

Como existem várias definições de aprendizagem personalizada, assim como Horn e Staker (2015), nesta pesquisa adota-se o termo personalização no sentido de que o processo de ensino-aprendizagem do PLE precisa estar de acordo com as necessidades e com os ritmos de aprendizado dos estudantes hispanofalantes.

É nesse sentido que, se bem implementado, o ensino híbrido pode propiciar ao hispanofalante uma aprendizagem personalizada que leve em conta não apenas a sua facilidade inicial de entendimento da língua portuguesa, mas também as suas dificuldades no nível de produção lexical, dado que o ensino *on-line* pode permitir que ele aprenda “[...] a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer caminho e em qualquer ritmo, em larga escala” (HORN; STAKER, 2015, p. 10).

Embora a aprendizagem personalizada possa propiciar diversas contribuições aos hispanofalantes aprendizes de PLE, uma “interconexão entre



aprendizagem pessoal e colaborativa, em um movimento contínuo e ritmado, ajuda o aluno a avançar muito além do que seria possível sozinho ou em grupo” (MORAN, 2018, p. 09). Assim sendo, Silva e Sanada (2018) acreditam que o trabalho individual não substitui o trabalho colaborativo, tendo em vista que ambos são complementares.

Na aprendizagem colaborativa são criadas situações de interdependência em que os membros do grupo só conseguem realizar seus objetivos pessoais se o grupo como um todo for bem-sucedido, nas palavras de Campos et al. (2003). Essas situações contribuem para que os discentes se tornem mais responsáveis pela sua própria aprendizagem e pela aprendizagem de seus colegas, uma vez que todos os envolvidos nessa metodologia “são automaticamente responsáveis por seu progresso e pelo progresso do seu grupo, num relacionamento solidário e sem hierarquias” (TORRES; IRALA, 2014).

Um dos pressupostos essenciais da aprendizagem colaborativa é que o conhecimento se constrói por intermédio da interação entre as pessoas e não pela transferência do docente ao estudante (TORRES; IRALA, 2014). Por essa razão, o discente busca construir coletivamente o conhecimento por meio da interação entre pares, sendo que é por meio desse relacionamento de uns com os outros que “a aprendizagem colaborativa promove o desenvolvimento do pensamento crítico como analisar, avaliar, sintetizar e aplicar informação, além de estimular as habilidades de relacionamento social” (TORRES; MARRIOTT, 2006, p. 172).

Nesse processo mutuamente complementar de aprendizagem colaborativa e personalizada, o docente de PLE precisa ter em mente que uma ou duas técnicas, repetidas à exaustão, não conseguem dar conta de incentivar e encaminhar toda a aprendizagem esperada. Portanto, é fundamental variar as estratégias de ensino tanto para estimular o aprendiz como para responder a seus diferentes ritmos e formas de aprendizado (MASETTO, 2007). Ademais, consoante Moran (2018, p. 12),

[...] os bons materiais (interessantes e estimulantes, impressos e digitais) são fundamentais para o sucesso da aprendizagem. Precisam ser acompanhados de desafios, atividades, histórias, jogos que realmente mobilizem os alunos em cada etapa, que lhes permitam caminhar em grupo



(colaborativamente) e sozinhos (aprendizagem personalizada) utilizando as tecnologias mais adequadas (e possíveis) em cada momento.

Conseqüentemente, em suas pesquisas, Horn e Staker (2015) verificaram que os cursos mais híbridos se enquadram em algum lugar dentro dos parâmetros amplos de quatro modelos principais: *Rotação*, *Flex*, *À la carte* e *Virtual Enriquecido*. O modelo de Rotação divide-se em: Rotação por Estações, Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida e Rotação Individual. Esses modelos podem ser combinados de diferentes formas para criar um programa mais colaborativo e personalizado.

Para a elaboração da proposta comunicativa apresentada nesta pesquisa, o modelo escolhido foi o de Rotação, mais especificamente a rotação por estações e a sala de aula invertida. Com a junção desses modelos, o estudo prévio pode propiciar ao discente mais tempo em sala de aula para atuar colaborativamente por meio de atividades práticas (SILVA; SANADA, 2018).

Na rotação por estações, os aprendizes, divididos em pequenos grupos, fazem um rodízio por diferentes estações, cada uma com atividades acerca de um mesmo tema central. O essencial é que os aprendizes alternem, em uma sequência fixa, entre as estações de aprendizagem em que pelo menos uma seja *on-line* (HORN; STAKER, 2015).

Na sala de aula invertida, o conteúdo e as instruções recebidas são estudados *on-line*, antes de o estudante frequentar a aula (VALENTE, 2018). Isso faz com que a sala de aula torne-se um espaço “onde há perguntas, discussões e atividades práticas” (VALENTE, 2018, p. 29), o que requer do discente uma postura mais ativa e participativa.

Por intermédio da sala de aula invertida os estudantes podem aprender previamente por meio de vídeos e outros materiais *on-line* que lhes forneçam uma aprendizagem mais flexível e personalizada (BERGMANN; SAMS, 2018). Isso é possível porque, consoante Horn e Staker (2015, p. 43), “mudar o fornecimento do conteúdo básico para um formato *on-line* dá aos estudantes a oportunidade de retroceder ou avançar de acordo com sua velocidade de compreensão”.



Nesse contexto, diferente do ensino tradicional, o papel do professor não está mais centrado em transmitir informações, mas sim em orientar e mediar o estudante em seu processo de aprendizagem. Portanto, um dos grandes benefícios da sala de aula invertida é que a aula gira em torno dos estudantes e não do professor, o que permite ao docente dar uma atenção maior aos que apresentam mais dificuldades em compreender determinados conceitos (BERGMANN; SAMS, 2018).

Por fim, para que o docente saiba o que o aprendiz compreendeu do estudo *on-line*, Valente (2018) sugere um processo de avaliação contínuo com o uso de ferramentas virtuais, dado que o *feedback* imediato permite ao docente verificar as questões mais problemáticas que necessitam ser retomadas em sala de aula.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Do ponto de vista de seus objetivos, tal pesquisa pode ser classificada como qualitativa do tipo descritivo. Isso se deve ao fato de que a elaboração da proposta de atividade comunicativa requereu a descrição das características de aprendizado diferenciadas dos aprendizes hispanofalantes, bem como o esclarecimento sobre a importância de utilizar as TDIC, dentro da modalidade de ensino híbrido, integradas ao processo de ensino-aprendizagem de PLE.

Dessa maneira, levando em conta que a proposta de atividade comunicativa foi elaborada a partir da seleção e análise de materiais já publicados, do ponto de vista dos procedimentos técnicos pode ser qualificada como bibliográfica, pois para Cerro, Bervian e Silva (2007, p. 60),

[...] a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental.

A partir da análise dos referenciais teóricos, fica claro que é no nível lexical que existe uma maior interferência negativa da língua espanhola para a língua portuguesa, o que gera uma maior fossilização da interlíngua do hispanofalante aprendiz de PLE. Por essa razão e tendo em vista que a abordagem comunicativa dá preferência ao desenvolvimento da competência comunicativa,



o objetivo da proposta de atividade comunicativa é que além de reconhecer os vocábulos heterossemânticos, o aprendiz hispanofalante também saiba utilizá-los em contextos comunicativos variados.

Além do mais, percebe-se que para proporcionar ao hispanofalante uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo colaborativa e personalizada, o docente de PLE precisa fazer uso de diferentes metodologias que além de promover o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas, também considerem a linguagem digital. Desse modo, a escolha pelos modelos híbridos de rotação por estações e de sala de aula invertida se deu em razão de o estudo prévio favorecer o desenvolvimento em sala de aula de atividades tanto individuais como coletivas.

Para a produção do vídeo disponível como recurso da sala de aula invertida, utilizou-se o *Open Broadcaster Software*, programa de *streaming* e gravação gratuito mantido pelo OBS Project. Utilizaram-se, ainda, alguns programas da *Microsoft*, tais como o *PowerPoint* e o *Movie Maker* para a finalização e edição do vídeo. Além disso, assim como aconselham Bergmann e Sams (2018), o vídeo elaborado tem a duração máxima de oito minutos, tendo em vista que os estudantes preferem vídeos mais curtos porque os ajudam a aprender melhor. Para fazer um levantamento do que o aprendiz hispanofalante compreendeu do conteúdo exposto no vídeo, elaborou-se um questionário de avaliação *on-line* por meio da ferramenta virtual gratuita *Formulários Google*.



Vale ressaltar que este estudo não tem a pretensão de dar receitas, pois cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias TDIC aos diversos modelos de ensino híbrido. O importante é que os professores de PLE diversifiquem as formas de dar aula a fim de propiciar aos hispanofalantes uma aprendizagem ao mesmo tempo colaborativa e personalizada, que leve em conta não apenas a sua facilidade inicial de entendimento da língua portuguesa, mas também as suas dificuldades no nível de produção linguística.

PROPOSTA DE ATIVIDADE COMUNICATIVA



Para que a proposta de atividade comunicativa seja implementada, o docente precisa criar uma página virtual da turma para colocar os materiais multimidiáticos a serem utilizados no decorrer curso: os vídeos, os textos, os *links*, as pesquisas, etc. Isso é fundamental para garantir que o aprendiz hispanofalante tenha acesso prévio aos conteúdos elaborados para a inversão da aula de PLE. Dessa forma, abaixo segue o Quadro 1 com os materiais multimidiáticos elaborados para a proposta de inversão das aulas de PLE voltada a aprendizes hispanofalantes.

Quadro 1 – Sala de aula invertida

Título	Descrição da proposta	QR Code
Videoaula	Por meio da videoaula, elaborada e disponibilizada pelo docente de PLE, o hispanofalante aprenderá, conforme o seu ritmo de aprendizado, o que são as palavras heterossemânticas, bem como por que é importante estudá-las.	
Questionário de avaliação <i>on-line</i>	O questionário de avaliação <i>on-line</i> permitirá ao aprendiz hispanofalante demonstrar o que compreendeu da videoaula, bem como possibilitará ao docente verificar o que precisa ser retomado em sala de aula.	

207

Fonte: as autoras (2018).

Primeiramente, o professor de português como língua estrangeira necessita solicitar ao aprendiz hispanofalante que assista ao vídeo disponibilizado no Quadro 1 a fim de estudar previamente, de acordo com seu ritmo individual de aprendizagem, o que e quais são as principais palavras heterossemânticas existentes entre as línguas portuguesa e espanhola. O docente também precisa salvar o vídeo em um *Pen Drive* ou em um DVD, sigla



de *Digital Versatile Disc*, para fornecer uma cópia àqueles que de algum modo não tenham computador em casa ou que não possuam acesso à Internet.

Para a implementação da proposta de atividade comunicativa, o professor de PLE precisa fazer um levantamento do que o aprendiz hispanofalante compreendeu do vídeo por meio de um questionário de avaliação *on-line*. Em vista disso, torna-se necessário que o professor solicite ao hispanofalante que, após assistir à videoaula, responda ao questionário disposto no Quadro 1 em consenso com o que aprendeu *on-line*. A partir das respostas, é imprescindível que o docente verifique as questões que precisam ser retomadas em sala de aula, o que lhe dá condições de elaborar atividades com base nas reais dificuldades dos hispanofalantes aprendizes de PLE.

Com a sala de aula invertida, o professor necessita reservar o momento em sala de aula para a prática do português como língua estrangeira. Assim sendo, para a implementação da proposta de atividade comunicativa, primeiramente, o docente precisa destinar alguns minutos iniciais da aula para discutir sobre a videoaula e para dar o *feedback* sobre o questionário. É nesse momento que o docente abre espaço para perguntas e oferece ajuda aos que ainda não compreenderam os conceitos apresentados.

Em seguida, torna-se necessário que o docente crie quatro estações de aprendizagem, cada uma com foco em uma das quatro habilidades linguísticas (leitura, audição, escrita e oralidade). A intenção é que os hispanofalantes, divididos em pequenos grupos, façam um rodízio aleatório por todas as estações de aprendizagem para que executem as tarefas práticas e aprofundem o estudo sobre as palavras heterossemânticas. Vale ressaltar que o objetivo das estações é propiciar aos aprendizes de PLE o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas para que eles se tornem usuários competentes da língua portuguesa, sem uma fossilização precoce da interlíngua.

Na estação da compreensão leitora, o professor precisa selecionar várias notícias *on-line* que tratem da temática proposta e pedir para que cada estudante escolha uma diferente e leia atentamente seu conteúdo para que, em seguida, compartilhe o que compreendeu da notícia aos demais colegas. É fundamental



que o professor elabore um roteiro de leitura a fim de chamar a atenção dos hispanofalantes para os aspectos mais relevantes da notícia.

Na estação da compreensão auditiva, o professor necessita selecionar uma música em português, no formato mp3, que contenha palavras heterossemânticas. Para a implementação da proposta, o professor pode passar o *link* da música para os estudantes e pedir a eles que escutem em seus celulares com fones de ouvido. Caso os aprendizes não tenham acesso à Internet, o docente precisa salvar a música em um *Pen Drive* ou em um CD, sigla de *Compact Disc*, para reproduzi-la em um rádio ou em uma televisão. Essa atividade requer, ainda, que o professor imprima a letra da música e apague os heterossemânticos para que os aprendizes preencham as lacunas conforme sua compreensão auditiva. Por último, torna-se imprescindível que os discentes confirmem as respostas entre eles para, em seguida, pesquisar o significado das palavras que desconhecem.

Na estação da expressão escrita, o professor precisa solicitar aos aprendizes que pesquisem na Internet palavras heterossemânticas diferentes das que eles já conhecem. O objetivo é que, em grupo, os estudantes criem um pequeno roteiro de teatro simulando alguma confusão entre hispanofalantes e brasileiros ocasionada pelo desconhecimento em relação aos vocábulos heterossemânticos pesquisados. Para finalizar a atividade, cada grupo precisa compartilhar sua produção escrita na página da turma a fim de que os demais colegas leiam e comentem no fórum o que acharam do texto.

A implementação da estação da expressão oral requer que o professor organize momentos de conversação por meio de uma teleconferência com um falante nativo de língua portuguesa que já viajou ou morou em algum país que tem a língua espanhola como idioma oficial. Os aprendizes hispanofalantes precisam perguntar ao falante nativo da língua objeto sobre a sua experiência no exterior, bem como pedir para ele relatar se passou por alguma situação constrangedora ou engraçada envolvendo as palavras heterossemânticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



As leituras feitas ao decorrer desta investigação foram fundamentais para elaborar, com base no ensino híbrido e com o auxílio das TDIC, uma proposta de atividade comunicativa voltada para a aprendizagem colaborativa e personalizada de hispanofalantes aprendizes de PLE. Desse modo, o objetivo proposto nesta pesquisa foi cumprido, dado que a proposta de atividade comunicativa foi elaborada com base em um estudo minucioso dos referenciais bibliográficos selecionados.

A proposta de atividade comunicativa elaborada fez uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para proporcionar aos hispanofalantes um acesso a materiais didáticos autênticos e variados. Assim sendo, a escolha pela modalidade de ensino híbrido se deu em razão de proporcionar aos falantes nativos de espanhol uma aprendizagem mutuamente colaborativa e personalizada que não apenas pode levar em conta a sua facilidade inicial de entendimento da língua portuguesa, mas também as suas dificuldades no nível de produção linguística.

210

Com a sala de aula invertida, o hispanofalante tem a possibilidade de estudar previamente as palavras heterossemânticas conforme seu ritmo de aprendizagem, reservando o período em sala de aula para priorizar os aspectos comunicativos da língua objeto. Por sua vez, o modelo de rotação por estações pode propiciar uma atuação colaborativa em sala de aula, permitindo o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas dos hispanofalantes aprendizes de PLE.

Conclui-se que o professor de PLE pode superar a abordagem tradicional de ensino por meio de uma formação que lhe permita fazer uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de uma forma crítica e criativa. Dentro da modalidade de ensino híbrido, a abordagem comunicativa e as tecnologias digitais de informação e comunicação podem ajudar os hispanofalantes a evitar a fossilização precoce de sua interlíngua, tornando-se, assim, usuários competentes da língua portuguesa.

Por fim, a proposta de atividade comunicativa apresentada nesta pesquisa pode ser efetivamente aplicada em sala de aula por professores de português como língua estrangeira que queiram propiciar aos estudantes hispanofalantes



uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo colaborativa e personalizada, condizente não apenas com seu ritmo e necessidade individual de aprendizado, mas também com as demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 13-21.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007, p. 67-132.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Tradução de Afonso Celso da Cunha Serra. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- CAMPOS, Fernanda Cláudia Alves et al. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- COSTA, Sonia Regina Reis da. O ensino e português para estrangeiros em dimensão intercultural: rumo à expansão de adequada imagem do Brasil. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 99-104.
- CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na universidade de Brasília. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas*. Brasília: UnB, 1999, p. 113-122.
- CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de português língua estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UnB, 2002, p. 27-39.
- DEMO, Pedro. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. A fossilização de erros: o estado da questão. *Signum: estudos da linguagem*, Londrina, v.00, n.3, p.47-61, set. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/4473/4580>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- FERREIRA, Itacira Araújo. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?. In: ALMEIDA FILHO, José



Carlos Paes de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 39-48.

FERREIRA, Itacira Araújo. Português/espanhol – fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UnB, 2002, p. 141-156.

GRANNIER, Daniele Marcelle. Grandes dificuldades de comunicação devidas a falhas de pronúncia. In: SIMÕES, Antônio Roberto Monteiro et al. (Org./Ed.). *Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês*. Campinas, SP: Pontes, 2004, p. 175-182.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, Hilário Inácio; VANDRESEN, Paulino (Orgs.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 133-173.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, p.57-69, abr./jun. 1996. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2081/2050>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

MORAES, Maria Cândida. *Subsídios para fundamentação do programa nacional de informática na educação*. Secretaria de Educação a Distância, Ministério de Educação e Cultura, jun. 1997. Disponível em: <http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/oficiais/proinfo.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007, p. 11-66.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 01-25.

MORITA, Marisa Kimie. Diários dialogados e diálogos a distância como instrumentos de reflexão do processo de ensino-aprendizagem de língua



- estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: UnB, 2002, p. 83-92.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore Stephen. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Edinumen, 2003.
- SAMPAIO, Marisa Narcizo; LEITE, Lígia Silva. *Alfabetização tecnológica do professor*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SANTOS, Percília. O ensino de português como segunda língua para falantes de espanhol: teoria e prática. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas*. Brasília: UnB, 1999, p. 49-57.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. Celpe-bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros: programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas*. Brasília: UnB, 1999, p. 105-112.
- SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. O projeto Celpe-bras no âmbito do mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 77-90.
- SILVA, Ivaneide Dantas da; SANADA, Elizabeth dos Reis. Procedimentos metodológicos nas salas de aula do curso de pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 77-90.
- TORRES, Patrícia Lupion; IRALA, Esrom Adriano Freitas. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, Patrícia Lupion. (Org.). *Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento*. 1. ed. Curitiba: SENARPR, 2014, p. 61-93. Disponível em: <https://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- TORRES, Patrícia Lupion; MARRIOTT, Rita de Cassia Veiga. A aprendizagem colaborativa no LOLA. In: SANTOS, Edmea; ALVES, Lynn (Orgs.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006, p. 161-181.
- TORI, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (Orgs.). *A educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 121-128.
- VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: MORAN, José Manuel; BACICH, Lilian (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 26-44.