

Currículo baseado em tarefas: uma proposta a partir de pesquisa-ação em ensino de Português como Línguas de Acolhimento (PLAc)

Task-based curriculum: a proposal based on action-research in the teaching of Portuguese as a Host Language

Ana Flávia Boeing Marcelino¹

Instituto Federal Catarinense, Brasil

RESUMO

Este artigo, construído a partir da experiência e observação em sala de aula de uma professora-pesquisadora, tem como objetivo apresentar uma proposta de currículo para o ensino de português como língua de acolhimento (PLAc) que se alinha à abordagem do Ensino Baseado em Tarefas e é voltada à população imigrante adulta, aprendizes iniciantes de português brasileiro. Conclui-se, com base na revisão de pesquisas prévias nas quais itens do referido currículo foram implementados, que o Ensino Baseado em Tarefas se coloca como um caminho possível e adaptável às diferentes práticas de sala de aula e que, além disso, é uma alternativa viável para guiar a prática e despertar à reflexão e ao desenvolvimento da autonomia dos professores.

PALAVRAS-CHAVE:

Currículo. Ensino Baseado em Tarefas. Língua de Acolhimento.

ABSTRACT

This article, constructed from classroom experience and observation of a teacher-researcher, aims at presenting a curriculum proposal to teach Portuguese as a Host Language (PLAc). The proposal aligns with the Task-based Language Teaching approach and is directed to the immigrant adult population, beginner speakers of Brazilian Portuguese. Conclusions based on the review of previous studies, where items from the curriculum proposed were implemented, suggest that this curriculum and the Task-based Language Teaching are possible and adaptable paths to the different classroom practices, and that they present viable alternatives to guide the practice and raise the reflection and development of teachers' autonomy.

KEYWORDS:

Curriculum. Task-based Language Teaching. Host Language.

Recebido em: 30/09/2021.

Aceito em: 05/02/2022

1. Introdução

¹ E-mail: anaflaviaboeing@gmail.com | ORCID: 0000-0002-7418-8312

Ao longo de minha experiência como professora de línguas pude reparar que, muitas vezes, os currículos internos apresentados pelos cursos e livros didáticos não se adequavam às necessidades linguísticas de meus estudantes². Realidade que causava, algumas vezes, desconforto devido à incompatibilidade de realidades apresentadas e, conseqüentemente, a desmotivação pela aprendizagem e pela experiência em sala de aula. Essa situação me levou a crer que o papel do professor na definição dos conteúdos, atividades e propostas desenvolvidos em sala de aula deveria se fazer mais premente, uma vez que no dia-a-dia da prática, o professor é o ator que mais conhece e compreende a realidade daquele grupo de aprendizes. Portanto, é necessário que professoras e professores sejam educados a atuarem também como pesquisadores de sua própria sala de aula e de seus estudantes.

O professor pesquisador tem assim maior autonomia para selecionar, adaptar e criar materiais didáticos, moldando o currículo interno de cada contexto de ensino de acordo com as necessidades linguístico-comunicativas dos aprendizes que compõem cada contexto. Com esse objetivo em mente, acredita-se que o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas³, que vem tendo uma crescente difusão ao longo das últimas duas décadas (EAST, 2012; ELLIS, 2017; BRANDEN, 2006; BRANDEN; BYGATE; NORRIS, 2009), apresenta uma alternativa viável para o desenvolvimento de um currículo que respeite, corrobore e represente as reais necessidades comunicativas de uma população de aprendizes, possibilitando sua adaptação ao longo do caminho e se fazendo de extrema importância no contexto de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), uma vez que este é marcado, principalmente, pela grande heterogeneidade dos grupos de estudantes (GROSSO, 2010).

Para tanto, analisar e levantar as necessidades de cada contexto é um passo importante no caminho de professores-pesquisadores que procuram colocar em prática um plano de ensino significativo, relevante e motivador. Portanto, este artigo tem como objetivo apresentar os currículos praticados em um curso de PLAc, oferecido gratuitamente desde 2016 pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a imigrantes deslocados forçados, a fim de apresentar uma proposta de currículo Baseado em Tarefas. Tal currículo é resultante de uma

² É importante esclarecer que porque as informações contidas neste estudo são oriundas de experiências em sala de aula e essa experiência como professora-pesquisadora compõe parte da metodologia deste artigo, o leitor irá se deparar com uma escrita, muitas vezes, em primeira pessoa quando o foco da seção for o relato da experiência de pesquisa-ação.

³ Originalmente em inglês: *Task-Based Language Teaching (TBLT)*, que ao longo desse artigo será referido pela sigla TBLT ou como Ensino Baseado em Tarefas.

pesquisa de análise de necessidades conduzida com o público do referido curso. Além disso, busca-se discutir alguns dos tópicos sugeridos pelo currículo que já foram implementados nesse contexto de ensino.

Assim, o ponto de partida deste trabalho é a apresentação das definições teóricas que o permeiam, seguido da apresentação do contexto de ensino do qual nasceu e sobre o qual se desenvolveu este artigo. Posteriormente, apresentam-se os currículos – que se caracterizam efetivamente como planos de ensino – praticados no contexto investigado entre os anos de 2016 a 2019, para, em seguida, apresentar uma proposta de currículo baseado em tarefas, inspirado por uma pesquisa de análise de necessidades conduzida no mesmo contexto de ensino. Essa proposta tem como objetivo guiar a prática e as escolhas didáticas deste curso de português. Por fim, discute-se como alguns dos itens curriculares aqui sugeridos, por já terem sido implementados e investigados em pesquisas anteriores, trazem contribuições para a elaboração e o desenvolvimento dos outros conteúdos que ainda serão desenvolvidos.

2. Definindo o Ensino Baseado em Tarefas

As pesquisas e aplicações da área do Ensino Baseado em Tarefas em sala de aula vêm crescendo intensamente nos últimos anos (EAST, 2012; ELLIS, 2017; BRANDEN, 2006; BRANDEN; BYGATE; NORRIS, 2009), principalmente devido a sua “plausibilidade psicolinguística e consistência com os resultados de pesquisa em SLA⁴” (LONG, 2013, p. 26, tradução minha)⁵.

Há alguns consensos entre os pesquisadores da área de TBLT (*Task-based Language Teaching*) sobre as principais características desta abordagem de ensino, que evocam principalmente i) construtos relacionados à necessidade de foco primário no significado das enunciações, e ii) objetivam um resultado comunicativo (geralmente não-linguístico)⁶ (ELLIS, 2009). Entretanto, os autores possuem visões distintas sobre outros aspectos que caracterizam o ponto central da abordagem, as tarefas, e o conceito de Ensino Baseado em Tarefas como, por

⁴ SLA: sigla em inglês que representa o campo de estudo da Aquisição de Segunda Língua.

⁵ No original: “psycholinguist plausibility and consistency with research findings on SLA” (LONG, 2013, p. 26).

⁶ Um resultado não-linguístico envolve o uso da língua com um objetivo em mente que vá além da simples prática na língua alvo. E pode ser visto em exemplos de instruções, como: “Converse com seu colega sobre o final de semana”, em que não há um objetivo maior além de praticar a fala em interação com um colega, que contrasta com: “Converse com seu colega sobre o final de semana e decidam quem teve o final de semana mais divertido”, em que o objetivo não é somente a prática conversacional, mas a prática que leva a uma tomada de decisão e, possivelmente, a uma discussão objetivando chegar a um consenso sobre a proposta.

exemplo, a necessidade ou não de Foco na Forma, os tipos de tarefas possíveis, a rejeição ou não de abordagens tradicionais de ensino e o sequenciamento de uma aula baseada em tarefas (LONG, 1985; SKEHAN 1996; ELLIS, 2017; entre outros).

O que se caracteriza na área do ensino de português para falantes de outras línguas como Ensino Baseado em Tarefas pode, por vezes, possuir inúmeras semelhanças com outros trabalhos que se alinham aos diferentes ramos da abordagem comunicativa, iniciando, possivelmente, na pesquisa de doutorado de Gottheim (2007) até os materiais oferecidos na base de dados *online* do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPLE). Estes são exemplos que se caracterizam como subsídios essenciais para coordenadores de cursos de português na construção de seus currículos e também, com efeito, para a prática dos professores desses cursos. Entretanto, até o momento, tanto quanto é de conhecimento desta autora, não há registro de um currículo totalmente guiado pela abordagem de Ensino Baseado em Tarefas para o ensino de português para falantes de outras línguas⁷.

3. Contexto de ensino em foco

A proposta de currículo apresentada neste artigo se baseia no desenvolvimento de currículos elaborados e revisados ao longo dos anos por professores e coordenadores do projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento (PLAM), desenvolvido desde 2016 na Universidade Federal de Santa Catarina – doravante UFSC (SILVEIRA; XHAFAJ, 2020; 2017). O projeto que oferece aulas de português gratuitas a imigrantes deslocados forçados vem oferecendo duas turmas de nível iniciante e intermediário⁸ para cerca de 60 estudantes a cada semestre.

As aulas do projeto PLAM aconteciam aos sábados, das 9h às 12h, com um intervalo de quinze a vinte minutos, acompanhando o calendário acadêmico de cada período letivo semestral da universidade. A carga horária total podia variar a cada semestre, entre 45 a 51 horas, divididas ao longo de 15 ou 17 encontros semanais de cerca de 3 horas.

O projeto conta com a participação de um grupo de voluntários responsáveis pelas aulas. O grupo de voluntários varia a cada semestre conforme novos participantes entram e outros deixam

⁷ Com exceção de Silveira e Marcelino (2022, no prelo).

⁸ Até 2019, o projeto contou com duas turmas por semestre. Em decorrência da pandemia da Covid-19 e a consequente paralisação das aulas presenciais das instituições de ensino do estado de Santa Catarina, o projeto não ofereceu turmas em 2020. Atualmente, o projeto oferece cursos *online* para a mesma população, com três turmas de falantes iniciantes e duas de intermediários.

o projeto. Desse modo, em todos os semestres há dois professores fixos, um para cada turma, e um grupo de professores assistentes que revezam sua participação nas aulas. Dessa forma, a cada aula estão presentes no mínimo dois assistentes em cada uma das turmas. Desde o início do projeto, o grupo de voluntários se caracteriza por ser transdisciplinar – como é comum no contexto do PLAc (LOPEZ; DINIZ, 2018) e como tem se tornado mais comum em pesquisas científicas nas ciências sociais (SPEVACK; FALANDAYS; BATZLOFF; SPIVEY, 2018), contando com a participação, principalmente, de estudantes dos cursos de graduação de Letras da UFSC, assim como graduandos e pós-graduandos dos cursos de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais.

Em tal contexto, os professores são os responsáveis por selecionar, adaptar e preparar materiais didáticos, bem como conduzir as atividades em sala a cada semana enquanto os assistentes, além de organizarem o intervalo e as refeições doadas aos estudantes do projeto, auxiliam professores e estudantes no desenvolvimento das atividades.

O número de estudantes presentes a cada aula varia bastante, pois está sujeito às possibilidades de frequência desses estudantes, que é determinada por diversos fatores, que vão desde as condições financeiras para utilizar o transporte público, até o clima, pois em dias de chuva intensa muitos estudantes ficam impedidos de participarem, uma vez que caminham até a universidade. Por esse motivo, e sendo a instabilidade na frequência dos estudantes uma questão comum nesse contexto, as aulas de cada semana precisam abarcar um ciclo de atividades completo e, idealmente, devem não depender da finalização das atividades da semana anterior, uma vez que não se pode prever se os mesmos estudantes estarão presentes para darem continuidade às atividades não finalizadas.

Assim, cada aula é pensada de modo a começar e encerrar em cada encontro. Esse também é um dos motivos pelos quais não é adotado nenhum livro didático ou material fixo para as aulas do Projeto PLAM, pois suas características dificultam o sequenciamento das atividades propostas. A escolha por não seguir um livro didático desenvolvido para o ensino de português como língua não materna está no fato de que, em sua maioria, os livros didáticos utilizados anteriormente não supriram as necessidades comunicativas desse contexto.

Ainda com relação aos quantitativos do projeto, o último levantamento feito pelos voluntários e pela coordenação constatou a participação de mais de 300 estudantes entre os anos de 2016 a 2019 (VIANA, 2019). Entretanto, acredita-se que esse número seja maior, devido i) a não utilização de um sistema automático de matrículas, tendo que contar com o levantamento

manual desses dados a partir das chamadas de cada turma e dos certificados emitidos ao longo desses 3 anos; e ii) ao número considerável de estudantes que desiste dos cursos ou começa a frequentar as aulas na metade do semestre letivo.

Já participaram do projeto estudantes advindos dos mais diversos países, como: Togo, Síria, Jordânia, Ucrânia, Rússia, Haiti, Kwait, Venezuela, Colômbia, Argentina, Palestina, Irã, Nigéria, Peru, Chile, Estados Unidos da América, Filipinas e Egito. Alguns dos estudantes que já passaram pelo curso não comumente se encaixariam no público de imigrantes deslocados forçados, porém o projeto não impõe nenhuma barreira a sua participação, pois não exige que os estudantes apresentem comprovação de sua situação legal no Brasil.

Tendo atuado como professora e voluntária do projeto desde 2016, acredito que tais características reforçam o caráter multicultural e verdadeiramente acolhedor do projeto, uma vez que todos os estudantes são recebidos independentemente de suas origens, entretanto sempre prezando pelo atendimento aos estudantes imigrantes que têm neste projeto gratuito a única forma de acesso à instrução formal em língua portuguesa.

Por seu caráter de acolhimento, no projeto, não são adotados sistemas de avaliação de desempenho, pois seu objetivo principal é de iniciar esses imigrantes em situações comunicativas em língua portuguesa, de forma a permitir seu agir pleno na sociedade e não aferir quando e se cada aluno atinge um nível determinado de proficiência. Acredita-se que o curso oferece o “pontapé inicial” para que o próprio estudante utilize de sua autonomia para decidir quando ele está pronto para deixar o projeto, ou se deseja continuar frequentando as aulas. Nenhum estudante, mesmo já tendo passado pelas turmas iniciante e intermediária, é impedido de continuar frequentando o curso nos semestres subsequentes. Dessa forma, também é responsabilidade dos professores estarem atentos a essa possibilidade e, uma vez constatada a permanência desses estudantes no curso, adaptarem as atividades de forma que eles sejam expostos aos conteúdos de forma diferente daquela do semestre anterior.⁹

Por fim, uma vez explicitados os objetivos e principais características do projeto em questão, a próxima sessão deste artigo visa apresentar os currículos praticados no projeto desde seu início em 2016 até o ano de exercício presencial do calendário acadêmico de 2019.

⁹ Para um relato mais detalhado sobre a história do projeto PLAM, vide Silveira e Xhafaj (2020; 2017) e Marcelino (2020).

4. Currículos praticados de 2016 a 2019

Visando apresentar uma proposta de currículo para o ensino de PLAc, com foco nas necessidades comunicativas da população deslocada forçada, desvendadas a partir de uma pesquisa de análise de necessidades, é necessário revisar os currículos anteriormente praticados, por isso, essa sessão apresenta os temas componentes dos planos de ensino que guiaram a prática pedagógica no projeto PLAM de 2016 a 2019¹⁰.

Desde 2016, os planos eram elaborados pelas professoras dos cursos e revisados pelas coordenadoras do projeto. Como 2016 foi o primeiro ano de implementação do projeto, a carga horária era inferior a que é praticada hoje em dia e foi sendo adaptada ao passar dos anos para acompanhar o calendário acadêmico regular de outros cursos de línguas oferecidos pelo Departamento de Língua e Literatura Estrangeira (DLLE) da UFSC, onde o projeto acontece.

Para fins deste trabalho, serão apresentados somente os planos referentes à turma iniciante, que conta geralmente com o maior número de alunos e que já foi alvo de algumas pesquisas – como Marcelino (2020) e Viana (2018). O Quadro 1, a seguir, apresenta os temas de cada uma das aulas que compuseram os currículos dos cursos **de 2016 a 2019**.

Quadro 1 – currículos praticados de 2016 a 2019 no projeto PLAM.

	<i>Currículo 2016</i>	<i>Currículo 2017</i>	<i>Currículo 2018</i>	<i>Currículo 2019</i>
1	Aula de boas-vindas aos estudantes; apresentação da professora e do curso; roda de conversa em que a língua portuguesa poderia melhorar a minha vida?"; os documentos da burocracia brasileira. verbos <i>ser</i> e <i>estar</i> , pronomes pessoais e formas de tratamento,	Aula de boas-vindas Saudações; apresentação dos professores e do curso; preenchimento do cadastro de aluno; os documentos da burocracia brasileira.	Aula de boas-vindas Saudações; apresentação dos professores e do curso; preenchimento do cadastro de aluno, sons do alfabeto.	Aula de boas-vindas Saudações; apresentação dos professores e do curso; preenchimento do cadastro de aluno, sons do alfabeto.

¹⁰ Os planos de curso de ambas as turmas para cada semestre dos quatro anos podem ser acessados na página institucional do projeto: <https://projetoplam.paginas.ufsc.br/>.

	verbos no presente e no pretérito do indicativo, numerais.			
2	A vida doméstica em Florianópolis A partir dos relatos individuais sobre situação de moradia dos estudantes, debate sobre a habitação. Pronomes pessoais e possessivos; artigos; datas e horários.	Conhecendo pessoas Apresentação dos alunos (aspectos culturais); nacionalidades e países; sons do alfabeto.	Conhecendo pessoas Apresentação dos alunos (aspectos culturais); nacionalidades e países; sons do alfabeto.	Conhecendo pessoas Apresentação dos alunos (aspectos culturais); nacionalidades e países; sons do alfabeto.
3	Visita ao Posto de Saúde Aspectos da assistência à saúde. Promoção de uma atividade oral e escrita sobre o tema. Verbos no pretérito perfeito; advérbios; vocabulário do corpo humano.	Rotina Hábitos rotineiros, dias da semana, horas, advérbios de tempo e de intensidade.	Conhecendo pessoas e lugares Apresentação dos alunos, (idade); conhecendo os estados brasileiros; sons do alfabeto.	Conhecendo pessoas e lugares Apresentação dos alunos, (idade); conhecendo os estados brasileiros; sons do alfabeto. *2019.2 adiantava o tema: Rotina
4	Emprego e trabalho A internet como aliada na busca pelo emprego. Atividade: Será que eu me encaixo nessa vaga? Redação de um currículo. Pronomes interrogativos; pretérito imperfeito; gerúndio.	As compras/ alimentos Descrição de produtos; promoção; diálogo de negociação.	Rotina Hábitos rotineiros, dias da semana, advérbios de tempo.	Rotina Hábitos rotineiros, dias da semana, advérbios de tempo.
5	Transportes na cidade e no país Como eu vou para o centro? Objetos pessoais;	A vida doméstica em Florianópolis I Tipos de habitação, adjetivos,	Rotina Hábitos rotineiros, dias da semana, horas, advérbios de tempo e de intensidade.	Rotina Hábitos rotineiros, horas, advérbios de intensidade, diferenças e semelhanças da rotina dos brasileiros e dos estudantes. *2019.2 apresentava:

	expressões de localização; pronomes demonstrativos.	advérbios de lugar.		Trabalho: profissões. Descrição de sua profissão atual, onde procurar emprego, experiência profissional - início de elaboração de currículo.
6	As compras Futuro do presente; modo verbal imperativo; adjetivos.	A vida doméstica em Florianópolis II Endereços, vocabulário e piloto da pesquisa.	As compras/alimentos Vocabulário, cores, adjetivos.	As compras/alimentos Vocabulário, cores, adjetivos. *2019.2 apresentava: Trabalho: profissões. Como se candidatar a uma vaga, elaboração de currículo, situação de entrevista.
7	Coisas do Brasil Aspectos sobre a cultura e os hábitos dos brasileiros. Debate.	Pesquisa ¹¹	As compras/alimentos Descrição de produtos; promoção; diálogo de negociação.	As compras/alimentos Descrição de produtos; promoção; diálogo de negociação. *2019.2 apresentava: Atividade para SEPEX: Brasil - Florianópolis: características Estados Brasileiros, localização geográfica, clima - contraste com os aspectos culturais dos alunos.
8	Trabalho final individual. “O que você quer nos falar sobre o lugar de onde você vem?”	Transportes na cidade e no país Como se locomover na cidade; diferentes meios de transporte.	A vida doméstica em Florianópolis I Tipos de habitação, adjetivos, advérbios de lugar.	A vida doméstica em Florianópolis I Tipos de habitação, adjetivos, advérbios de lugar. *2019.2 apresentava: Atividade para SEPEX: Locomoção - Orientação geográfica, direções, lugares, advérbios de lugar.
9		Profissões formais e informais, identificar as profissões dos alunos.	A vida doméstica em Florianópolis II Endereços, vocabulário e lazer. *2018.2 apresentava: Festas Típicas brasileiras Vocabulário, futuro, aspectos culturais, expressões idiomáticas.	Festas Típicas brasileiras Vocabulário, futuro, aspectos culturais, expressões idiomáticas. *2019.2 apresentava SEPEX – participação na Semana de Pesquisa, Ensino e Extensão da UFSC.
10		Entrevistas de Emprego currículo Entrevista de emprego e preenchimento de currículo.	Transportes na cidade e no país Como se locomover na cidade; diferentes meios de transporte.	Transportes na cidade e no país Como se locomover na cidade; diferentes meios de transporte. *2019.2 apresentava: Saúde: doenças Estações do ano, partes do corpo, identificação de sintomas, onde buscar ajuda, situação de atendimento médico (comprando um remédio “simples” na farmácia)
11		Visita ao Posto de Saúde I Partes do corpo, sintomas e	Profissões formais e informais, identificar as profissões dos	Profissões formais e informais, identificar as profissões dos alunos.

11 O termo “Pesquisa” diz respeito à fase de coleta de dados de uma pesquisa prevista para ser aplicada naquela aula.

	doenças.	alunos.	Direitos do cidadão. *2019.2 apresentava: Situação de compra Uso de dinheiro, preço, pechincha, comparação de valores, pesquisa de mercado.
12	Visita ao Posto de Saúde II Estações do ano, meses e doenças típicas das estações.	Entrevistas de Emprego e currículo. Entrevista de emprego e preenchimento de currículo.	Entrevistas de emprego e currículo Entrevista de emprego e preenchimento de currículo. *2019.2 apresentava: Comidas típicas brasileiras Vocabulário, regiões, tradições, comidas e bebidas típicas do país dos alunos.
13	Aspectos culturais Comparação entre as culturas dos alunos e as culturas brasileiras.	Visita ao Posto de Saúde I Partes do corpo, sintomas e doenças.	Visita ao Posto de Saúde I Partes do corpo, sintomas e doenças. *2019.2 apresentava: Festas de fim de ano: cartinha de natal Vocabulário natalino, hábitos e comidas típicas, como elaborar uma cartinha para o papai noel.
14	Apresentações individuais sobre aspectos culturais	Visita ao Posto de Saúde II. Estações do ano, meses e doenças típicas das estações.	Visita ao Posto de Saúde II Estações do ano, meses e doenças típicas das estações. Direitos do cidadão. *2019.2 apresentava: Festas de fim de ano: cartinha de natal (EIRENE) Elaboração de cartinha para o papai noel, compartilhamento das cartas.
15	Encerramento / Feedback	Aspectos culturais Comparação entre as culturas dos alunos e as culturas brasileiras.	Saída com os alunos. *2019.2 apresentava: Encerramento: jogos e brincadeiras de fim de semestre.
16		Apresentações individuais sobre aspectos culturais * 2018.2 apresentava saída com os alunos ¹²	Aspectos culturais Comparação entre as culturas dos alunos e as culturas brasileiras.
17			Encerramento Apresentações individuais sobre aspectos culturais

Fonte: elaborado pela autora.

Como descrito na sessão 2 deste artigo, o mesmo plano é comumente utilizado para guiar

¹² Refere-se a um momento de atividades extraclasse organizado pelos professores, voluntários e coordenação do projeto que visa promover um momento de maior contato do estudante com a comunidade ao redor da universidade ou mesmo da cidade. Visa possibilitar aos estudantes conhecer lugares da cidade que ainda não conheciam como o Parque Ecológico Horto Florestal que fica nos arredores da UFSC, ou ainda o forte da Praia do Forte, um monumento histórico da cidade.

as escolhas didáticas das duas turmas, iniciante e intermediário, e é papel de cada professor adaptar as atividades para sua turma dentro do tema proposto. Entretanto, no contexto do projeto PLAM, pensado também para possibilitar a formação de professores, estes possuem autonomia para fazer as adaptações que julgarem necessárias de acordo com seus contextos. Esse também é um dos fatores que justificam uma indicação de temas de forma mais direta e concisa no plano de ensino, ao invés de descrições específicas sobre vocabulário, itens gramaticais e funções linguísticas a serem exploradas, de maneira a evitar que os professores se sintam limitados a abarcar somente tais pontos. É possível identificar que essa organização é apresentada a partir de um tema “guarda-chuva” que foi ao longo dos tempos sendo repetido nos planos, como é o caso da primeira aula denominada “Aula de boas-vindas” nos quatro currículos, mas que, em suas descrições, poderia incluir ou excluir alguns aspectos em relação ao ano anterior, como também acontece com a primeira aula que, no currículo de 2016, apresentava um detalhamento maior das situações que seriam trabalhadas, desde a roda de conversa ao foco estrutural nos pronomes pessoais e verbos no presente, por exemplo.

Pelo fato de cada curso acontecer duas vezes, no primeiro e segundo semestre do ano, algumas alterações poderiam acontecer de um semestre a outro, como é o caso da substituição da segunda aula dedicada à “Vida doméstica em Florianópolis”, em 2018.1, pelo tema “Festas típicas brasileiras”, no semestre de 2018.2. Substituição que se manteve para o semestre 2019.1.

É importante ressaltar que o semestre 2019.2, apesar de apresentar muitas mudanças, não foi considerado separadamente no Quadro 1 por apresentar algumas alterações atípicas para o período, como por exemplo, a participação da turma na feira da Semana de Pesquisa Ensino e Extensão (SEPEX) da universidade – que efetivamente não se concluiu, gerando um redesenho das aulas pensadas para o período, uma vez que estas já estavam descritas no plano; bem como uma parceria com o projeto EIRÉNE da área de Relações Internacionais (vide linha 14 do Quadro 1), que mobilizava toda a comunidade universitária e famílias dos estudantes do projeto, pois visava a escrita de cartas por parte dos filhos e filhas desses imigrantes – onde constavam seus desejos de presentes para o final do ano – e o encerramento do projeto com uma confraternização para os estudantes e suas famílias, quando esses filhos e filhas receberiam os presentes arrecadados por meio de doações em resposta às cartas.¹³ Assim, o planejamento de 2019.2 incluía todas essas

¹³ A realização desse evento foi muito discutida internamente entre professores, coordenação e parceiros, uma vez que envolvia aspectos religiosos de tradição católica, podendo ser compreendido como uma imposição aos estudantes, o que não faz parte da ética do projeto que preza pelo respeito à diversidade religiosa. Dessa forma, optou-se por realizar o evento dando especial atenção à preparação dessas aulas com o intuito de manter uma

frentes que são muito importantes na constituição do projeto como um meio de conexão dos estudantes com aquela sociedade, mas que, por questões de espaço, foram listadas em uma só coluna.

Com efeito, o que está apresentado no Quadro 1 se trata de uma indicação dos temas que os professores deveriam elaborar em sala de aula. Sabe-se que o currículo escolar propriamente dito não acontece apenas no papel, ou no planejamento, pois ele se dá efetivamente quando o que é planejado se constitui em prática. Entretanto, entende-se que o currículo se constitui como guia da prática e diz muito sobre os processos de ensino e aprendizagem que tomam forma na sala de aula.

Outro fator interessante de se notar é a mudança no sequenciamento dos temas apresentados, que podem ser compreendidos como um reflexo da mudança de professores à frente da turma com o passar dos anos. É possível perceber certa estabilidade nas temáticas e suas sequências de 2017 a 2019.1, quando a turma contou com a mesma professora por cinco semestres consecutivos e quando poucas mudanças são verificadas. As principais mudanças são vistas então de 2016 para 2017 e de 2019.1 para 2019.2

Por esse motivo, acredita-se que o trabalho de formação dos professores tem uma função importantíssima ao auxiliar na compreensão de i) como esse professor entende o processo de ensino e aprendizagem, ii) faz suas escolhas com base em sua formação, mas também em iii) suas experiências anteriores tanto como professor de língua como quanto estudante, uma vez que estas experiências estão frequentemente atreladas às suas tomadas de decisão (EAST, 2012).

Assim, depois de revisar os currículos praticados no projeto PLAM desde 2016, ano de sua criação, até 2019, ano mais recente de aulas presenciais oferecidas pelo projeto, a próxima sessão oferece uma proposta de currículo baseada em uma análise de necessidade conduzida com o público do projeto, e também levando em consideração aulas já implementadas nesse contexto em outras pesquisas.

5. Proposta de um currículo baseado em tarefas

Ao longo dos anos, algumas pesquisas foram conduzidas no contexto do Projeto PLAM, entre elas, uma pesquisa de mestrado que entrevistou os estudantes com o objetivo de

sistematizar suas necessidades linguístico-comunicativas, e as razões que os levaram a procurar as aulas do projeto, sendo que muitos já viviam no Brasil há algum tempo.

Os temas ou situações de uso da língua, nos quais os estudantes deste contexto reportaram precisar usar o português foram, em ordem decrescente, do mais citado ao menos citado: i) na procura por trabalho ou no ambiente de trabalho; ii) ao dar e/ou compreender instruções de direção e localização; iii) ao comprar objetos, utensílios, ou enquanto estão no supermercado; iv) enquanto estão na escola (fazendo referência ao próprio curso de português do projeto PLAM); v) enquanto estão em casa; vi) ao falar com parentes ou amigos brasileiros; vii) para ingressar em cursos de treinamento/aperfeiçoamento profissional; viii) ao lidar com situações que envolvem a burocracia brasileira; ix) na ida à igreja, templo ou culto religioso; x) na ida ao médico (MARCELINO, 2020);

Além de entrevistar os estudantes, os professores e assistentes também puderam contribuir com esse levantamento, levando em consideração que muitos já atuavam no projeto há alguns anos e tinham conhecimento sobre os estudantes que procuravam o curso e seus contextos e, principalmente, suas necessidades linguístico-comunicativas. Os temas listados pelas quatro profissionais entrevistadas foram: i) a procura por trabalho; ii) ao dar e/ou compreender direções e localizações; iii) ao lidar com situações burocráticas; iv) ao lidar com situações relacionadas à saúde e v) ao comprar itens domésticos, como utensílios, móveis e alimentos. (MARCELINO, 2020). Com efeito, notou-se, nessa análise de necessidades, uma predominância de situações comunicativas mais voltadas à oralidade, com situações envolvendo escrita e leitura aparecendo pontualmente em algumas entrevistas. Esse foi o principal motivo que levou ao estabelecimento de tarefas-alvo com foco principal no desenvolvimento oral dos estudantes. Todavia, acredita-se que as quatro habilidades linguísticas estão sempre interligadas, mesmo que indiretamente, como por exemplo, para a produção adequada de uma tarefa oral, é necessário compreender o enunciado adequadamente se este estiver na língua alvo – neste caso o português. Ainda assim, a abordagem de Ensino Baseada em Tarefas entende-se não somente pela presença de uma tarefa-alvo (LONG, 2015), mas também por um ciclo de atividades pré-tarefa e pós-tarefa¹⁴ (SKEHAN, 1996) nas quais todas as habilidades podem estar em desenvolvimento.

¹⁴ De acordo com Skehan (1996), as pré-tarefas são atividades que buscam mobilizar vocabulário conhecido pelos estudantes, assim como ensinar novo vocabulário que pode ser necessário para o desempenho adequado na tarefa-alvo. A pós-tarefa, por sua vez, possibilita momentos de revisão e polimento do desempenho na tarefa-alvo, assim como pode oportunizar o espaço para a reflexão crítica sobre o tema.

Então com base, principalmente, nessa análise de necessidades (MARCELINO, 2020), assim como a consideração dos quatro anos de implementação do projeto PLAM, propõe-se no Quadro 2, um currículo baseado em tarefas que visa preparar os estudantes a ação lingüística de forma efetiva, levando-os a resolver seus problemas comunicativos na sociedade brasileira nos primeiros momentos de sua adaptação ao seu novo contexto de vivência. Considera-se, para tanto, o contexto de um curso de português com características semelhantes ao do projeto PLAM, sensível à flutuação da presença dos estudantes, de forma que a realização de uma aula não dependa obrigatoriamente da conclusão da aula anterior.

Quadro 2 – Proposta de currículo baseado em tarefas.

	<i>Unidade temática</i>	<i>Tarefa-alvo</i>	<i>Estruturas linguísticas salientes</i>	<i>Vocabulário mobilizado</i>
1	Boas vindas e identificação da turma.	Entrevistar dois colegas e apresentá-los uns aos outros.	Presente simples do indicativo para descrição de características pessoais; distinção entre usos dos verbos SER e ESTAR; Presente contínuo para descrever características pessoais correntes (ex. ele está morando no Centro); uso de pronomes pessoais.	Designações pessoais, vocabulário relacionado à apresentação; descrição de características pessoais, idade, nacionalidade, domicílio.
2	Preenchimento de documentos e cadastros.	Selecionar um gênero de cadastro e aplicá-lo a um colega.	Pronomes interrogativos; Construção de perguntas e respostas; Interrogações diretas e indiretas; pretérito perfeito do indicativo para reportar experiências passadas e concluídas (ex. Quando você se mudou para o Brasil?).	Designação de dados e informações pessoais; Vocabulário relacionado a preenchimento de cadastros (ex. serviços telefônicos, documentos pessoais, meios de condução pública e privada, aplicativos etc); palavras e expressões de cortesia.
3	Comunicação na sala de aula.	Decidir com um colega uma lista de materiais essenciais para as aulas.	Presente simples do indicativo e modo imperativo para dar instruções, ordens e avisos; verbos modais para fazer pedidos.	Designação de objetos da sala de aula, materiais escolares, instruções de atividades.
4	Comprando na feira e cozinhando para os amigos. ¹⁵	Decidir uma receita para preparar para um amigo e explicar sua escolha.	Presente simples do indicativo para descrever preços e produtos alimentícios; formas dos comparativos e superlativos para como comparar preços e características de produtos/alimentos; presente simples do indicativo e imperativo para descrição de receitas.	Designação de alimentos e produtos alimentícios; locais para compras de alimentos; expressões de pechincha; verbos comumente usados em instruções de receitas.
5	Pesquisando e	Escolher um objeto para	Presente simples do indicativo	Designações relacionadas a

¹⁵ Baseado em Viana (2018).

	adquirindo objetos domésticos. ¹⁶	de compra e explicitar as razões de sua escolha.	para descrever moradia, cômodos (ex. tem dois quartos), objetos e preços; comparativos e superlativos (ex. a TV X é maior que a TV Y); futuro com verbo IR para indicar uma decisão (ex. vou comprar <i>uma TV</i>).	preços; verbos relacionados a compras; métodos de pagamento; cômodos das casas, móveis, utensílios e outros objetos.
6	Identificando estações e problemas de saúde comuns em diferentes épocas do ano.	Comparar os problemas de saúde mais comuns no Brasil e em seus países.	Presente simples do indicativo e presente contínuo para descrever o clima e problemas de saúde; comparativos e superlativos.	Designações relacionadas às estações, ao clima e geografia de diferentes locais; designações de problemas de saúde.
7	Identificando e comunicando problemas de saúde. ¹⁷	Comunicar os sintomas corretos da gripe a um profissional de saúde.	Presente simples do indicativo para descrever sintomas (ex. ele <i>está com febre</i>); Pretérito perfeito do indicativo para descrever eventos que ocasionaram problemas de saúde (ex. ela <i>caiu de bicicleta</i>).	Designação de problemas de saúde; partes do corpo; sintomas, tratamentos, verbos relacionados a sentimentos.
8	Pensando na saúde e praticando esportes.	Apresentar e descrever seu esporte favorito.	Presente simples do indicativo para descrever preferências e características físicas; pretérito perfeito e imperfeito para descrever esportes praticados (ex. <i>Quando eu era criança eu jogava vôlei</i>).	Designações relacionadas à saúde e esportes; designações de partes do corpo e características físicas.
9	Dando e compreendendo instruções e direções. ¹⁸	Dar instruções a um amigo descrevendo as direções que deve seguir para caminhar até determinado ponto.	Presente simples do indicativo para descrever rotas e dar direções (ex. <i>passo pela praça todos os dias</i>); verbos no modo imperativos para as direções (ex. <i>vire à direita na segunda rua</i>).	Designações de caminhos e locais públicos, estabelecimentos comerciais, nomes de prédios, complexos comerciais e ruas; verbos relacionados a direções e posições.
10	Utilizando o transporte público na cidade. ¹⁹	Explicar a um colega como chegar a sua casa usando o transporte público	Presente simples do indicativo para descrever rotas e dar direções; pronomes interrogativo.	Designação de meios de transporte; sistema de transporte público.
11	Continuando os estudos.	Pedir informações sobre cursos profissionalizantes.	Pronomes interrogativos; construção de perguntas e respostas; interrogações diretas e indiretas.	Designações de tipos de cursos; designações relacionadas a sistemas educacionais.
12	Oferecendo serviços e descrevendo experiências de trabalho. ²⁰	Escolher uma ocupação para oferecer a um colega, associando sua escolha a experiência de trabalho que possui.	Presente simples do indicativo para descrever experiências de trabalho (ex. <i>tem experiência como</i>); Voz passiva com partícula SE (ex. <i>contrata-</i>	Designações relacionadas ao gênero “classificados” de jornais; designação de locais de trabalho, cargos, vagas e informações

¹⁶ Baseado em Marcelino (2020).¹⁷ Baseado em Marcelino (2020).¹⁸ Baseado em Marcelino (2020).¹⁹ Baseado em Silveira e Xhafaj (2020).²⁰ Baseado em Marcelino (2020).

			se); Formas de pergunta e resposta dos Porquês.	relacionadas (ex. horários de trabalho, salário).
13	Criando e descrevendo produtos alimentícios no contexto dos vendedores ambulantes em praias. ²¹	Adaptar um produto alimentício comum em seu país para a venda como ambulante em praias e apresentar o produto à turma.	Presente simples do indicativo para descrever preços de produtos alimentícios; pronomes demonstrativos para indicar os produtos em foco; formas dos comparativos e superlativos para comparar preços de produtos.	Designações relacionadas a lazer e praia, objetos pra se levar à praia, produtos alimentícios e bebidas, venda de produtos alimentícios por ambulantes; valores monetários.
14	Lidando com informações bancárias.	Decidir pela melhor forma de pagamento do aluguel (na agência, boleto, transferência etc).	Expressões de opinião; Expressões de pedido e solicitações formais; comparativos e superlativos para decidir sobre a melhor forma de pagamento.	Designações relacionadas a sistemas bancários; formas de pagamento.
15	Aproveitando a vida e formas de lazer.	Decidir, em consenso com um colega, pela melhor e mais barata atividade de lazer para fazerem em conjunto.	Pretérito perfeito e imperfeito do indicativo para descrever atividades de lazer que costumavam fazer em seus países; futuro do pretérito para descrever vontades e desejos; comparativos e superlativos.	Designações de atividades de lazer, esportes, passeios;

Fonte: elaborado pela autora.

Em contraste com o Quadro 1, dos currículos praticados no Projeto PLAM de 2016 a 2019, o Quadro 2 apresenta um detalhamento não só dos temas que compõem o currículo proposto, como, também, as tarefas-alvo que guiam a organização e criação de cada aula e, conseqüentemente, possibilitam a previsão de estruturas linguísticas que possam aparecer repetidas vezes no trabalho com cada tarefa, bem como o vocabulário que possivelmente será mobilizado para a realização das tarefas-alvo.

Uma vez apresentado o currículo proposto no Quadro 2, a seguir, parte-se para a discussão sobre a implementação de algumas das tarefas que já foram implementadas no contexto do PLAM.

5. O currículo na prática: reflexões sobre a implementação das tarefas

A sessão anterior apresenta uma proposta de currículo – composto pelas unidades temáticas, tarefas-alvo, estruturas linguísticas salientes e vocabulário mobilizado – alinhado ao Ensino Baseado em Tarefas para um programa de ensino de português como língua não materna, voltado principalmente ao ensino no contexto do PLAc, em que situações de necessidade imediata

²¹ Baseado em Marcelino (2017).

de uso da língua são colocadas em xeque. Dentre os temas e tarefas propostos no quadro da sessão anterior, alguns são baseados em tarefas já aplicadas em contextos de pesquisas realizadas no âmbito do projeto PLAM, o contexto de investigação que instigou essa proposta de currículo. São elas: “Pesquisando e adquirindo objetos domésticos”, “Identificando e comunicando problemas de saúde”, “Utilizando o transporte público na cidade”, “Dando e compreendendo instruções e direções”, “Oferecendo serviços e descrevendo experiências de trabalho” e “Criando e descrevendo produtos alimentícios no contexto dos vendedores ambulantes em praias”.

Com exceção das lições “Utilizando o transporte público na cidade” e “Criando e descrevendo produtos alimentícios no contexto dos vendedores ambulantes em praias”, as outras quatro lições foram implementadas na pesquisa de Marcelino (2020), que investigou a adequação da produção oral dos estudantes em cada uma das tarefas, analisou a avaliação da professora sobre a implementação dos ciclos de tarefa naquele contexto, assim como considerou a percepção dos próprios estudantes depois de cada aula em que as tarefas foram implementadas.

No que diz respeito à produção oral dos estudantes nas tarefas mencionadas, os dados apresentados em Marcelino (2020) corroboram com a ideia de que as tarefas estão relacionadas a um desempenho adequado à função linguística em cheque. Em tal estudo, mesmo que alguns deles tenham apresentado menor adequação ao objetivo comunicativo, em geral, a maioria dos estudantes obteve sucesso em comunicar sua mensagem. O que traz perspectivas positivas para a adoção da abordagem de Ensino Baseada em Tarefas para o ensino no contexto do PLAc.

Em relação à leitura da professora que implementou os ciclos, ela apontou preocupações com as diferenças de compreensão das atividades propostas por parte de diferentes estudantes e avaliou que as tarefas preparatórias para a tarefa-alvo poderiam se beneficiar de um foco na forma mais explícito, considerando que os estudantes desse contexto, em geral, são falantes iniciantes e, do ponto de vista da professora, precisariam de uma instrução mais tradicional sobre a(s) estrutura(s) linguísticas adequadas à cada situação de uso (MARCELINO, 2020).

Por último, a possibilidade de acessar a percepção dos estudantes sobre as aulas, por meio de questionários pós-tarefa respondidos pelos estudantes depois da implementação, levou a conclusões de que

em termos gerais, os estudantes indicaram que acreditavam no seu desenvolvimento linguístico ao longo das aulas e trouxeram para a discussão outros aspectos importantes do processo de aprendizado e de implementação, como a importância de serem agentes na sala de aula, tendo a oportunidade de participar ativamente, [...] aspectos que andam de mãos dadas com os princípios do ensino baseado em tarefas. (MARCELINO, 2020, p.

101, tradução minha)²²

Notoriamente, contribuir para o desenvolvimento da agência e autonomia dos estudantes não é exclusividade do Ensino Baseado em Tarefas, mas pode-se relacionar o sentimento de autonomia que a abordagem provê aos estudantes com uma das características estabelecidas por Ellis (2017) para a definição de tarefas que é a de que os estudantes devem usar seus próprios recursos linguísticos para o trabalho com as tarefas, em contraste com a apresentação de frases ou expressões pré-formuladas, prontas para que o estudante as coloque em prática.

Com efeito, acredito que um dos aspectos mais relevantes, considerando os resultados da pesquisa com a percepção dos estudantes em Marcelino (2020), foi a forte indicação do papel motivador que a análise de necessidades comunicativas tem para os estudantes, uma vez que muitos deles aproveitaram os questionários aplicados ao final de cada aula para descrever situações comunicativas que haviam enfrentado em suas vidas. Por meio da investigação da implementação dessas quatro tarefas, Marcelino (2020) concluiu que a implementação do Ensino Baseado Tarefas tem grande valor como um “guia da prática pedagógica de professores em formação tentando criar seus próprios materiais”²³ (MARCELINO, 2020, p. 119, tradução minha), refletindo o que Samuda, Bygate e Branden (2019) há muito tempo advogam na área de tarefas em relação ao papel crucial dos professores no processo de implementação.

Além das quatro lições citadas, implementadas e investigadas por Marcelino (2020), a lição “Criando e descrevendo produtos alimentícios no contexto dos vendedores ambulantes em praias” também elaborada pela autora, foi implementada no contexto de ensino do projeto PLAM, em 2017. Ao tratar dos aspectos que limitaram a implementação dessa lição neste contexto, Marcelino (2017) discorreu sobre um equívoco comum na área que é a ideia de que o *TBLT* não é adequado para falantes em níveis iniciantes. Entretanto, pesquisas sobre sequenciamento de tarefas e modelos de implementação, como os de Long (2015), Skehan (1996), Ellis (2017), e Willis e Willis (2007)²⁴ proporcionam alternativas que facilitam a adaptação a contextos de níveis

²² No original: *In general terms, the students indicated to believe in their language development throughout the classes and brought to the discussion other important aspects related to the process of learning and implementation, such as the importance of being agents in the classroom by having the opportunity to actively participate in it, as well as the importance of creating bonds with the other participants in the class, aspects that go hand in hand with task-based principles* (MARCELINO, 2020, p. 101).

²³ No original: *the value of TBLT as a guiding practice to novice teachers trying to design their own materials* (MARCELINO, 2020, p. 119).

²⁴ Todos com concepções ligeiramente destoantes em determinados aspectos, porém concordantes em relação à aplicabilidade do *TBLT* com iniciantes.

iniciantes. No contexto brasileiro, por exemplo, Xavier (2007) sugere como ferramenta o conceito de prática conversacional (2007) a fim de introduzir os estudantes iniciantes aos temas – e conseqüentemente mobilizar vocabulário – que os leve, passo a passo, até a tarefa-alvo cuja complexidade costuma ser maior. Essa estratégia foi adotada por Marcelino (2017) na implementação da lição em questão.

Por fim, no que diz respeito à investigação de Silveira e Xhafaj (2020), que analisou a adaptação da aula denominada, neste artigo, como “Utilizando o transporte público na cidade”, foi constatada também a possibilidade factível da implementação do Ensino Baseado em Tarefas para o contexto do PLAc, e em sua observação consta “que os estudantes gostaram, particularmente, dos momentos de construção de vocabulário e da troca de informações sobre como eles se locomoviam às suas casas” (SILVEIRA; XHAFAJ, 2020, p. 491, tradução minha)²⁵, reforçando dois aspectos essenciais da abordagem que são uma construção gradativa do conhecimento – através das pré-tarefas – e o valor motivador de manter o foco principal da tarefa no significado (LONG, 1985; SKEHAN 1996; ELLIS, 2017), mas que é, principalmente, um significado em consonância com a vida real desses estudantes.

Considerações finais

Considerando o contexto abrangente de ensino de português para falantes de outras línguas, mais particularmente, do ensino de português como língua de acolhimento (PLAc), este artigo apresentou um pouco da história do projeto PLAM de ensino gratuito de português a imigrantes deslocados forçados, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, que desde 2016 atua com o intuito de acolher e servir como meio formal de instrução do português brasileiro a esse público. Foram apresentados os currículos praticados no projeto ao longo de quatro anos de história, com base na experiência de uma professora-pesquisadora que faz parte do projeto desde 2016. Propôs-se, em seguida, uma sugestão de currículo para o ensino nesse contexto que tivesse como ponto de partida o conceito do Ensino Baseado em Tarefas (do inglês *Task-based Language Teaching (TBLT)*). No qual as tarefas, atividades com foco primário no significado das enunciações e que visam um objetivo comunicativo – e não puramente linguístico – são o eixo central de uma aula. Para apresentar essa proposta de currículo, desenhou-se o tema de cada aula, sua tarefa-alvo, as estruturas linguísticas salientes que podem vir a ser concretizadas no

²⁵ No original: *that the learners particularly enjoyed the vocabulary building steps and the exchange of information about how to commute to their homes* (SILVEIRA; XHAFAJ, 2020, p. 491).

desenrolar dessas aulas, e os prováveis esquemas lexicais que podem vir a ser mobilizados a depender da escolha de materiais e insumos selecionados.

Tal currículo, só se fez possível com base em uma pesquisa direta de análise de necessidades linguístico-comunicativas desenvolvida com o público do PLAM anteriormente, e que buscou levantar os temas e/ou situações comunicativas de mais relevância imediata para aqueles estudantes. Assim, entende-se que o currículo baseado em tarefas segue na contramão dos currículos tradicionais, que, primeiramente, decidem por um sequenciamento de estruturas linguísticas a serem trabalhadas para, então, montar as necessidades comunicativas ao seu redor. Por sua vez, o currículo apresentado aqui parte das necessidades linguístico-comunicativas dos estudantes para então mapear as estruturas que podem estar presentes nestas aulas.

Todavia, é importante fazer algumas considerações. Entende-se que os planos de ensino elaborados ao longo dos anos e aqui demonstrados em parte, através dos temas de suas unidades temáticas (Quadro 1), têm também o objetivo de compartilhar com o estudante os temas das aulas que frequentarão. Por esse motivo, não é de interessante que estes sejam muito detalhados e extensos, mas sim, que sejam diretos, e apresentem os “conteúdos” de cada aula de forma sintetizada.

Outro aspecto importante se considerar é o de que algumas visões sobre o Ensino Baseado em Tarefa defendem que o foco na forma, ou seja, nas estruturas linguísticas *per se*, aconteça espontaneamente, somente quando o professor notar algum problema de comunicação e que não se estabeleça previamente tópicos a serem explorados, como é o caso da visão de Long (2015), para quem o ideal é não incluir as estruturas linguísticas de antemão nos currículos. No entanto, também se entende que os tópicos aqui descritos são formas “salientes”, ou seja, que podem aparecer mais frequentemente nos insumos dos materiais, o que não significa que o professor deve necessariamente abordar estes pontos, e somente estes, explicitamente, em sala.

É também importante reforçar que a apresentação dos temas aqui não considera explicitamente aspectos relacionados à natureza intercultural do ensino de línguas (HUA, 2019; MENDES, 2007), todavia, acredita-se ser de fundamental importância que ao colocar esse currículo em prática e/ou ao adaptá-lo, seja necessário oportunizar o espaço para que o contexto de origem dos estudantes seja considerado pelos professores; bem como, acredita-se que faça parte do papel do professor questionador/reflexivo adaptar aquelas aulas que não colocam essa possibilidade; assim como é papel de pesquisadores da área e desenvolvedores de currículo a colocação da interculturalidade como um ponto de igual relevância.

Por fim, deve-se ressaltar que este artigo defende que as tarefas-alvo, ou seja, as ações linguísticas que o estudante deve saber realizar (ex.: tomar uma decisão, chegar a um acordo, resumir e reportar informações na língua alvo) ao final de cada aula, sejam o ponto de partida da criação de planos de ensino e currículos, e não pontos gramaticais previamente sequenciados, ou temas-padrão sugeridos pelos livros didáticos. Entretanto, compreende-se que todos os esforços feitos incansavelmente por pesquisadores, professores e organizações para a criação de materiais didáticos coerentes não é em vão e coloca em xeque o desenvolvimento em pesquisa que ainda se faz necessário na área, principalmente no que tange à adaptação de materiais e à aplicação por parte dos professores, que também possuem sua autonomia para a criação de suas aulas. Finalmente, acredita-se que este artigo atua de forma a fornecer apenas uma das inúmeras possibilidades de construção de um currículo relevante e significativo, fazendo parte de uma grande teia de subsídios para a difusão da língua portuguesa por meio de seu ensino e aprendizado nos mais diversos contextos.

Referências

- BRANDEN, K. v. d. *Task-Based Language Education: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- BRANDEN, K. v. d.; BYGATE, M.; NORRIS, J. *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2009.
- EAST, M. *Task-Based Language Teaching from the Teachers' Perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2012.
- ELLIS, R. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, Cambridge, v. 50, n. 4, 2017, p. 507–526.
- ELLIS, R. Task-Based Language Teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, v.19, n.3, 2009, p. 221-246.
- GOTTHEIM, L. *A gênese da composição de um material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua*. 2007. 323p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269750>>.
- GROSSO, M. J. dos R. Língua de acolhimento, língua de integração. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v.9, n.2, 2010, p. 61-77.
- HUA, Z. *Exploring Intercultural Communication: Language in Action*. 2. ed. New York: Routledge, 2019.
- LONG, M. Second Language Acquisition and Task-based Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, Cambridge, v.37, n.3, p. 594–595. 2015. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1017/S0272263115000200>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2022.

LONG, M. A role for instruction in second language acquisition: Task- based language teaching. In.: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (eds.). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Clevedon, 1985. p.77-99.

LONG, M. Identifying language needs for TBLT in the tourist industry. In.: Gloria BOSCH, G.; SCHLAK, T. (eds.). *Teaching Foreign Languages for Tourism: Research and Practice*. Bern: Peter Lang, 2013. p.25-48.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas jurídicas e acadêmicas brasileiras para o acolhimento de imigrantes deslocados forçados. *Revista SIPLE*, Brasília, v. 6, n. 1, 2018, p. 31-56.

MARCELINO, A. F. B. *TBLT and Portuguese as a Host language: analyzing learners' oral performance in terms of Outcome Achievement and investigating the task implementation process through the learners' and the teacher's perspectives*. 2020. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários, Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219517>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2022.

MARCELINO, A. F. B. A criação de um currículo baseado na abordagem por tarefas para o ensino de português como língua de acolhimento no sul do Brasil: desdobramentos e resultados. In: Simpósio SIPLE, Londrina, 2017.

MENDES, E. 2007. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre- culturas”. In.: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da. (Eds.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p.119-139.

SAMUDA, V.; BYGATE, M.; BRANDEN, K. v. d. *TBLT as a Researched Pedagogy*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2018.

SILVEIRA, R; MARCELINO, A. F. B. Letras para além da universidade: o projeto de Extensão Português como Língua de Acolhimento. *I Encontro Brasileiro sobre Internacionalização e Inovação em Estudos Linguísticos, Literários e Formação de Professores de Línguas*. UESM, Cassilândia. 2022. No prelo.

SILVEIRA, R.; XHAF AJ, D. C. P. The use of tasks in the teaching of Portuguese as a Second Language. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v.23, n.2, 2020, p.473-493.

SILVEIRA, R.; XHAF AJ, D. C. P. Português para falantes de outras línguas: a atuação do Núcleo de Pesquisa e Ensino de Português - Língua Estrangeira. In.: TOMITICH, L. M. B; HEBERLE, V. M (Eds.). *Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2017. p.377-398.

SKEHAN, P. Framework for the Implementation of Task-Based Instruction. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 17, n, 1, p. 38-62. 1996. Disponível em: < <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2022.

SPEVACK, S. C.; FALANDAYS, J. B.; BATZLOFF, B., SPIVEY, M. J. 2018. Interactivity of language. *Language and Linguistics Compass*, v.12, n.7. Disponível em: <12:e12282. <https://doi.org/10.1111/lnc3.12282>>. Acesso em: 03 de fevereiro de 2022.

VIANA, L. P. 2018. Teaching Portuguese Pronunciation to Haitian Immigrants: The Pronunciation of the Alveolar Tap. Monografia (Licenciatura em Letras - Inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2018.

VIANA, L. P. 2019. Comunicação em Simpósio Temático: Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas. In: XIII Semana Acadêmica de Letras. Florianópolis. 2019.

WILLIS, D.; WILLIS, J. *Doing task-based teaching: Oxford handbooks for language teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

XAVIER, R. P. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. *Caderno de Letras*, PR: Pelotas, 2017, 35-46.
