

O DESIGN DE UMA UNIDADE DE CURSO PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Cândida Martins Pinto
candida_mp@yahoo.com.br
Fabírcia Cavichioli
fabriaciavichioli@bol.com.br

RESUMO

O cenário atual mostra que vários estudos vêm sendo realizados para o ensino de línguas, principalmente para o ensino de português como segunda língua (PLE). Para tanto, o propósito deste artigo é relatar alguns pontos importantes para a elaboração de material didático assim como apresentar alguns preceitos teóricos sobre ensino de línguas, ensino comunicativo e aquisição da linguagem. A teoria será exemplificada com uma aula de PLE, a fim de mostrar como pode ser o trabalho de um designer de curso.

1 Introdução

Este estudo visa demonstrar como é elaborado o material didático (MD) para o ensino de leitura de português para estrangeiros (PLE), segundo o Modelo Holístico de Richter (2005). Para tanto, será apresentada a construção de uma unidade de ensino de leitura, que foi aplicada no Laboratório PLE da UFSM, para alunos hispanofalantes. Mostraremos a finalidade (objetivos) das atividades propostas, enfocando as estratégias de leitura bottom-up (processos ascendentes) e top-down (processos descendentes), já que são de suma importância nas aulas de PLE. Dessa forma, a explanação dos exemplos da aula de leitura seguirá os preceitos de Aebersold e Field (1997). A leitura deve ser a atividade através da qual o leitor tem como interagir com o autor por meio do texto escrito. E as práticas sociais, por sua vez, serão o meio pelo qual resultará esse processo de interação. Portanto, parte-se do princípio de que é vista numa perspectiva sociointeracionista na qual o aluno constrói seus significados na medida em que a interação ocorre, permitindo a construção e a sustentação dialética da sua identidade na L2.

2 Elaboração do material didático para o ensino de línguas

A elaboração de material didático não é uma tarefa simples para os professores que ensinam línguas. Grande parte desses profissionais não elabora o seu material, simplesmente, seleciona um amontoado de atividades (muitas vezes, retiradas de livros didáticos já ultrapassados), deixando de considerar critérios

básicos, que são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Leffa (2003), em seus estudos sobre a elaboração do material didático para o ensino de línguas, estabelece quatro etapas que considera importante, a saber: *análise, desenvolvimento, implementação e avaliação*.

Seguindo as considerações do autor, explicaremos, sucintamente, essas etapas:
- **análise:** devemos analisar as necessidades dos alunos, verificando o que eles, realmente, precisam aprender. Tais necessidades precisam atender as características pessoais dos aprendizes, seus anseios e também suas expectativas. Sendo assim, o material entregue aos alunos precisa se adequar ao nível de conhecimento do conteúdo a ser desenvolvido.

É importante também nessa etapa, acionar o conhecimento de mundo dos alunos, pois essa condição ajuda para o sucesso de um determinado material.

O aluno precisa estar preparado não apenas para circunstâncias dentro do ambiente escolar, precisa, sem dúvida alguma, estar preparado para a comunidade, ser conhecedor dos principais gêneros que fazem parte de nossas ações sociais diárias, por exemplo, ser capaz de escrever uma carta a um jornal reclamando, opinando ou parabenizando sobre um determinado assunto.

- **desenvolvimento:** definem-se os objetivos que são propostos depois da análise das necessidades. Com a definição clara dos objetivos podemos direcionar as atividades desenvolvidas com o uso do MD. Com os objetivos bem esclarecidos, beneficiamos tanto os alunos (ficamos sabendo o que é esperado deles) como os professores (permite ver se a aprendizagem está sendo eficiente ou não).

- **implementação:** a etapa da implementação preocupa-se com quem preparou o MD e quem o aplicará. Leffa (2003) aponta três situações básicas:

1ª) o material vai ser usado pelo próprio professor: nessa situação, “a implementação dá-se de modo intuitivo, complementada pelo professor, que oralmente explica aos alunos o que deve ser feito” (idem, 2003:13).

2ª) o material vai ser usado por outro professor: nesse caso, há necessidade de instruções de como o material deve ser apresentado e trabalhado pelos alunos.

3ª) o material vai ser usado diretamente pelo aluno sem presença de um professor.

Nessa última situação, temos dois grandes desafios declarados por Leffa (2003:14):

O primeiro desafio é estabelecer contato com o aluno, idealmente oferecendo nem menos nem mais do que ele precisa, descendo ao

seu nível de conhecimento, mas sem distorcer a complexidade do saber que precisa ser apreendido; e o segundo desafio, é tentar prever o que pode acontecer. Como o professor não está presente durante a execução da tarefa, é preciso ter uma idéia das possíveis dúvidas do aluno.

- **avaliação:** a avaliação do material pode ser de modo informal e formal. A avaliação informal envolve um único professor que elabora exercícios, aplicando-os em sala de aula para ver como funciona, reformula para usar uma segunda vez com diferentes turmas de alunos, sem chegar a uma definição definitiva.

Quando o material é produzido por um grupo de professores (para uso próprio ou de outros colegas), a avaliação assume um caráter formal e pode “ser feita por consultoria de um especialista ou por questionários e entrevistas com os alunos” (Leffa 2003:15).

Segundo Leffa (2003:16), a produção de materiais diverge:

Tanto da abordagem tradicional, que põe o professor no centro do processo de aprendizagem, como da abordagem mais recente, que salienta o papel do aluno. Produção de materiais não está centrada nem no professor nem no aluno; está centrada na tarefa.

Dessa forma, produzir MD não é uma tarefa fácil, pois o professor precisa criar e estabelecer parâmetros que sejam viáveis para o processo de ensino-aprendizagem dos aprendizes, atendendo, primordialmente, suas necessidades e suas expectativas dentro e fora da sala de aula.

3 Abordagem comunicativa para o ensino de línguas

A elaboração do material didático (MD) para o ensino de línguas, geralmente, baseia-se no estudo da forma (gramática). Pois, saber uma língua é tido freqüentemente como a posse de um conhecimento das formas corretas, mas por si só esse conhecimento resulta de pouca utilidade. Mas o que precisamos realmente é uma abordagem de ensino que possibilite ao aluno interagir na língua estrangeira, para que ele tenha a capacidade de adquirir sua competência comunicativa.

O ensino de línguas com fins comunicativos, segundo os preceitos de Giovannini et al (1996), considera o contexto social, bem como suas características de comunicação lingüística. “Este tipo de comunicação é, basicamente, uma forma de interação social que se desenvolve em contextos, que impõem certas condições ao uso da língua e proporcionam ao mesmo tempo chaves que permitem interpretar corretamente os enunciados”¹ (idem, 1996:10).

Segundo o mesmo autor (1996:72), para que as atividades sejam programadas dentro de uma perspectiva comunicativa, devemos considerar quatro grandes

campos: sistema forma (envolve tudo o que está ligado a estrutura do idioma: gramática, vocabulário, ortografia, pronúncia); comunicação (este campo abarca tudo o que diz respeito ao uso que um falante faz do idioma); sociocultura (o processo de familiarização com a cultura da comunidade que fala esse idioma); e aprender para aprender (aprender a língua estudada de forma mais efetiva).

A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido em que ela tenta favorecer estas produções, dando ao aluno a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, não o corrigindo sistematicamente.

Portanto, um planejamento do ensino “recomendável” para o ensino de línguas seria trabalhar em sala de aula, a abordagem comunicativa interligada aos aspectos sociais e culturais de uma determinada sociedade, pois esse processo possibilitaria ao aluno interagir em situações reais do uso da linguagem no contexto de inserção.

4 Aquisição de uma língua estrangeira

Sabe-se que, na literatura, as teorias de aquisição da linguagem estão ligadas a três maneiras distintas de explicar a capacidade intelectual do ser humano, correspondentes a três concepções norteadoras: behaviorista, inatista e interacionista.

A primeira teoria – a behaviorista – defende a idéia que a experiência determina todo o conhecimento, ou seja, adquirimos uma língua imitando outras pessoas. Na aquisição de uma língua materna, a criança imita a fala dos adultos, construindo, assim, uma prática decorrente. Como passar do tempo, a criança, então, internaliza os padrões lingüísticos corretos do uso da linguagem. A língua é entendida, na visão dessa vertente, como um comportamento social, no qual o sujeito imita, pratica e aprende a língua-alvo, sendo o papel da mente apenas de organizador dessas idéias.

A segunda teoria – a inatista – defende a idéia que a mente exerce papel fundamental no aprendizado do conhecimento. Os seres humanos nascem programados biologicamente para exercer funções como a fala, e o ambiente, juntamente com as experiências, contribuem, mas são pouco importantes.

E a terceira teoria – a interacionista – defende a idéia que o indivíduo adquire uma língua devido à interação entre dois fatores. Segundo Richter (2000: 26), esses dois fatores são “o programa mental inato do aprendiz e a linguagem produzida conjuntamente pelo aprendiz e um interlocutor com domínio da língua”.

Cognitivamente falando, a aquisição de uma segunda língua, segundo alguns lingüistas, entre os quais Ellis (1986), apresenta algumas importantes aproximações com a aquisição da língua materna. Isso significa que algumas

teorias dão uma importância especial para as características inatas dos aprendizes, outras enfatizam o papel essencial do ambiente para o aprendizado, e ainda outras procuram investigar características dos aprendizes e os fatores ambientais conjuntamente na explicação de como a aquisição da segunda língua ocorre, exatamente como acontece nas teorias acima citadas.

O termo segunda língua refere-se a qualquer língua aprendida além da língua materna e pode ser referida ao aprendizado de uma terceira ou quarta língua. Se o aluno está aprendendo uma língua naturalmente, ou seja, morando em um país onde a língua alvo é falada, ou, até mesmo, aprendendo a língua numa sala de aula com instruções de algum professor, pode-se dizer, então, que o aluno está aprendendo uma segunda língua. Agora, se o aluno, no seu país, está aprendendo uma outra língua, então, pode-se dizer que ele está aprendendo uma língua estrangeira.

De acordo com Krashen (in Ellis: 1986), “só é possível adquirir uma língua naturalmente, ou seja, comunicando-se”. A partir dessa concepção, o aluno estrangeiro, como está em um contexto de imersão, é “forçado” a comunicar-se na língua-alvo, fato este que contribui para um aprendizado mais eficaz. Por outro lado, esse mesmo aluno não deixa de lado sua língua materna, mas sim faz um elo entre sua língua – no caso, o espanhol – e a língua a ser aprendida – no caso, o português. Sem desconsiderar outros mecanismos de aquisição, eles passam, então a transferir conhecimento de uma língua para outra (no caso, conhecimentos do espanhol para o português), formando, assim, uma linguagem um sistema lingüístico único que está entre a língua materna e a alvo. Chama-se a esse “hibridismo” de interlíngua.

Ainda sobre aquisição, Krashen (1982) considera que a aquisição é responsável pela fluência e é inconsciente, ou seja, os aprendizes só se conscientizam do que são capazes quando se percebem comunicando na nova língua, assemelhando-se à aquisição da língua materna. A aprendizagem, por outro lado, que tem a função de monitor, refere-se à conscientização das regras da língua, que segue uma ordem natural e previsível de aprendizagem, dependendo do grau de dificuldade. Contudo, só as usamos conscientemente quando há tempo para fazê-lo, quando estamos focalizando a forma não o sentido e quando sabemos a regra.

5 Fases da leitura

A aula, que será exemplificada para este artigo, é uma unidade de um curso de português para hispanofalantes. Esse curso tem um formato matricial, ou seja, cada unidade de curso segue determinados tópicos e temas entrelaçados, como, por exemplo, a aula em questão: área tópica - conhecimento; dimensão intercultural - faixa etária; prática discursiva -conhecimento científico; gênero textual - artigo científico.

A preparação de material didático para as aulas de leitura para hispanofalantes será embasada nos fundamentos de Aebersold e Field (1997), que argumentam

sobre a importância das fases da leitura em uma aula de língua estrangeira. Dessa forma, as aulas serão distribuídas em três partes: fase de pré-leitura, de leitura propriamente dita e fase de pós-leitura. A seguir far-se-á uma explicação detalhada de cada uma dessas fases.

5.1 Pré-leitura

A fase de pré-leitura é realizada antes que o aluno tenha contato com a leitura propriamente dita. Nessa fase são feitas questões com o objetivo de ativar o conhecimento prévio (conhecimento de mundo) e o input do aluno a fim de que ele faça um levantamento de hipóteses, induzindo o provável assunto do texto. Essas atividades também ajudam o leitor a se familiarizar com o conteúdo e o vocabulário básico do texto.

Exemplos de atividades:

- 1) Na sua opinião, antes do mundo ser mundo, o que existia no universo?
- 2) Você já se deparou pensando sobre como o mundo surgiu?
- 3) Você sabe o que foi a Teoria do Big Bang? Você acredita nela?
- 4) O homem já foi capaz de pousar na lua. Que outras coisas você acha o que o homem ainda será capaz de fazer?
- 5) Geralmente, as crianças são as maiores indagadoras dos mistérios do universo. Se alguma criança perguntasse para você como o universo surgiu, o que você responderia?
- 6) Para os gregos, o sol era visto como um Deus. Para os cientistas, é somente uma estrela. E, para você, o sol representa alguma coisa?

5.2 Leitura

A fase de leitura consiste na leitura do texto propriamente dita, com a constante confirmação-refutação das hipóteses sobre o assunto que o aluno fez na fase de pré. É nessa segunda fase que ele constrói seu próprio entendimento do texto, checando-o com o que já sabe sobre o tópico. Assim, o aluno discutirá com o professor o vocabulário não compreendido, o assunto do texto, a opinião do autor e outras características específicas de cada gênero. Também podem ser feitas atividades de inferências sobre o que o autor quis dizer com tal sentença, etc. É nessa fase também que o aluno poderá responder questões já planejadas sobre algum aspecto gramatical que esteja faltando, sobre a idéia principal de cada parágrafo, entre outras.

Para a aula em questão, a fase de leitura foi trabalhada inicialmente com dois exercícios que visam desenvolver duas habilidades cognitivas – *skimming*, que consiste em uma rápida e superficial lida no texto para entender as idéias principais e *scanning*, que consiste em uma rápida “varredura visual” do texto a fim de encontrar uma informação específica. As atividades propostas, respectivamente, foram:

- 1) Antes de lermos todo o texto, vamos fazer uma atividade, a fim de descobrirmos o assunto do texto. Então, sua tarefa é dar uma rápida olhada em todo o artigo, não se detendo em pontos específicos, e dizer qual é o tema/assunto.

2) Agora, tente encontrar os parágrafos que contenham as informações específicas abaixo:

- a) Estrelas da Via Láctea totalizavam o universo: _____
- b) Explicação do significado de Aglomerados Globulares: _____
- c) Explicação do significado dos Quasares: _____
- d) Tempo decorrido da “Grande Explosão”: _____

Como se pode notar, essas duas atividades foram desenvolvidas para serem realizadas antes da leitura do texto propriamente dita. Dessa forma, as atividades a seguir referem-se àquelas feitas após a leitura do texto. Nessa fase, o designer poderá fazer atividades que se repartem em três níveis, cada um deles detalhando cada vez mais o texto, a saber: 1º) ênfase na superestrutura; 2º) ênfase na macroestrutura e 3º) ênfase na microestrutura.

Para as atividades concernentes à superestrutura, usa-se o modelo descendente de leitura - top-down. Segundo o criador do modelo, Goodman (1975), a estratégia de leitura top-down é focalizada no que o leitor traz para o processo de leitura. Também de acordo com o autor, o leitor contrasta as informações do texto com seu próprio conhecimento, ajudando a fazer sentido com o que está escrito. No processo top-down, o leitor: 1) reconhece o que está escrito; 2) faz previsões sobre o que a palavra pode significar; 3) lê para confirmar as hipóteses; 4) corrige quando há imprecisões de significados e 5) assimila novos conhecimentos. A leitura é um processo ativo no qual o leitor traz para o texto não somente o conhecimento da língua, mas também conceitos internos de como a linguagem é processada, experiências e conhecimento de mundo. (Hudson: 1998).

O modelo top-down de leitura, além de ativar o conhecimento prévio do aluno, trabalha com uma visão panorâmica da esquematização do texto, isto é, o que o texto diz globalmente. As atividades, dessa maneira, partem do todo para as partes, isto é, o aluno primeiramente entende a idéia geral do texto - o todo - para depois entender suas partes. Como exemplo desse processo descendente tem-se o seguinte exercício:

3) Agora que você já leu o texto, você seria capaz de dizer qual é o assunto do mesmo? Tente sintetizar a idéia principal do artigo.

As atividades centradas na macroestrutura, que também utilizam o modelo de leitura top-down, são elaboradas a fim de trabalhar idéias-suporte, assim como analisar cada parte no que diz respeito às suas propriedades relevantes. Exercícios sobre o vocabulário do texto, trabalhado a partir do contexto, também podem ser explorados neste nível, da mesma forma que atividades de paráfrase. As atividades da aula são:

4) Você vai encontrar duas colunas abaixo, contendo um nome e seu significado, respectivamente. Sua tarefa é tentar numerá-las de acordo com o texto.

- 1. Matéria Escura
- 2. Quasares
- 3. Aglomerados globulares
- 4. Inflação do Big Bang

5. Quasi Stellar Astronomical Radiosources

6. Acelerador de Partículas

7. Quarks

evento no qual ocorreu uma imensa expansão do universo.

espécie de lançador de partículas que projeta um feixe orientado para percorrer uma linha onde são acelerados por eletro-ímã.

expressão que deu origem à palavra quasar.

menores constituintes da matéria.

agrupamento de estrelas que giram em torno da maioria das galáxias.

poderosas fontes de energia concentrada em pequenas porções de espaço.

são as galáxias que não se sustentam se não estiverem envolvidas por uma grande quantidade de matéria.

5) Observe as frases abaixo e tente encontrar nas opções que seguem outra frase que contenha o mesmo significado da primeira. Não se esqueça de voltar ao texto em caso de dúvidas:

a) “As estrelas mais brilhantes dos aglomerados são gigantes vermelhas e supergigantes”.

Os aglomerados possuem estrelas gigantes vermelhas e também supergigantes.

As estrelas gigantes vermelhas e as supergigantes são as mais brilhantes dos aglomerados.

As estrelas mais brilhantes pertencem aos aglomerados vermelhos gigantes e supergigantes.

b) “Os modelos mais aceitos sugerem que as primeiras entidades a se diferenciar no universo foram as forças da natureza.”

Já está comprovado que as forças da natureza foram as primeiras entidades a se diferenciar no universo.

Aceita-se a idéia de que as únicas entidades que se diferenciaram no universo foram as forças da natureza.

Os modelos aceitáveis indicam que as primeiras entidades a se diferenciar foram as forças da natureza no universo.

c) “As galáxias só começaram a se formar depois de 200 milhões de anos do Big Bang e continuam, desde então, em contínua expansão.”

Desde que se formaram, depois de 200 milhões de anos do Big Bang, as galáxias ainda continuam em expansão.

O Big Bang foi o grande responsável, 200 anos depois, na formação das galáxias, que continuam em expansão.

200 milhões de anos depois do Big Bang formaram-se as galáxias, um universo ainda em expansão.

As atividades do nível da microestrutura objetivam trabalhar o modelo de leitura bottom-up, criado por Gough (1985). O modelo afirma que a leitura começa com uma fixação do olho. O olho do leitor foca um ponto do início da linha e vai decodificando primeiramente as letras, associando-as com seus sons para, depois, juntar as letras e os sons, formando palavras que irão transformar-se em sentenças com significado. Dessa forma, esta teoria centra-se na habilidade de decodificar ou transformar em som o que é visto linearmente em um texto.

Segundo Hudson (1998), a teoria bottom-up assume que o leitor constrói significado das letras para palavras, depois para frases e por fim para sentenças, construindo um texto seqüencialmente processado em unidades fonéticas que

representam significado lexical, o qual após resultará na construção do significado de uma maneira linear. Assim, o modelo de leitura bottom-up parte das partes para o todo para a compreensão do significado de todo o texto, ou seja, o exame dos aspectos formais do texto, dos seus aspectos gramaticais relevantes para a construção dos sentidos.

Na aula em questão, foi trabalhado o uso dos pronomes *tudo* e *todo*, já que os alunos estavam tendo dificuldades em discernir um do outro. A fim de trabalhar com essa dificuldade gramatical, escolheu-se o ensino indutivo, visto que, segundo Nunan (1999: 8), “trabalha dos exemplos para os princípios, regras e generalizações”². Dessa forma, realizando os exercícios, o aluno será capaz de deduzir e construir sua própria regra acerca de determinado ponto gramatical. Os exemplos propostos são:

6) Na aula de hoje iremos estudar um pouco sobre o uso das palavras TUDO e TODO. Então, observe que as frases abaixo possuem algumas partes destacadas. Sua tarefa é tentar encontrar a(s) alternativa(s) que melhor parafraseia(m) essas partes:

a) “**E toda a evolução do conhecimento**, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.”

- E cada evolução do conhecimento
- E a evolução do conhecimento de forma geral
- E uma parte da evolução do conhecimento

b) “Em 1965, um equipamento na Terra sintonizava uma espécie de “eco” eletromagnético do momento da criação, **que se espalha por todo o universo** em radiação de microondas equivalentes a 3 kelvin.”

- que se espalha pelo universo na sua totalidade
- que se espalha pelo universo gradativamente
- que se espalha pelo universo de forma geral

c) “**Tudo se resume** em fazer as partículas se chocarem de maneira controlada contra anteparos especialmente escolhidos para os diversos tipos de experimentos.”

- De um modo geral se resume
- Basicamente se resume
- cada passo mencionado se resume

7) Você saberia dizer em que outros gêneros textuais podemos encontrar as palavras TUDO e TODO? Observe o exemplo abaixo depois dê seu próprio exemplo de um outro tipo de gênero textual:

EX1: Receita de bolo - Junte **todos** os ingredientes numa forma e ponha para assar no forno.

EX2: Propagandas – Que tal fazer aquela pescaria? Produtos para camping, caça e pesca, armas e munições. A Lang tem **tudo** o que você precisa. Sempre.

8) Agora você vai observar duas frases retiradas do texto, prestando uma devida atenção às partes destacadas:

“E **toda** a evolução do conhecimento, principalmente no ocidente, se dá na tentativa de entender e explicar essa ordem.”

“Isso **tudo** fica muito misterioso porque, para se explicar um mistério, acabamos usando outros mistérios ainda mais intrincados.”

Você deve ter notado que o emprego de TUDO e TODO é diferente. Dessa forma, tente dizer qual é a idéia que essas palavras desempenham nas frases acima:

- idéia de inclusão
- idéia de exclusão
- idéia de generalização
- idéia de repetição

9) As frases abaixo também foram retiradas do texto e empregam as palavras TUDO e TODO. Tente encontrar os referentes dessas palavras. Não esqueça de voltar ao texto.

a) “A primeira sensação que dá é que há uma ordem em **tudo** isso.” (parágrafo 3).

TUDO refere-se a _____

b) “Hoje nós sabemos que **toda** a energia consumida e transformada na Terra tem origem nas reações termonucleares do Sol.” (parágrafo 5)

TODA refere-se a _____

c) “Era uma vez... e **toda** a matéria, **tudo** o que conhecemos ou não, devia fazer parte de algo tão pequeno quanto as menores partículas que conhecemos.” (parágrafo 18)

TODA refere-se a _____

TUDO refere-se a _____

10) A palavra destacada da frase abaixo pode ser substituída por qual das opções que seguem sem prejuízo no seu sentido inicial?

“**Todas** essas hipóteses se sustentam numa grande teoria geral de origem e destino do universo conhecida como “BIG BANG” ou “GRANDE EXPLOSÃO”.”

() tudo () cada () quaisquer () no geral

11) Nas frases abaixo, há espaços em branco. Sua tarefa é tentar completá-las com TUDO ou TODO:

a) _____ as hipóteses se sustentam na teoria de origem do universo.

b) Quando olho para o céu, penso que _____ é tão maravilhoso e grandioso.

c) _____ o que sei é isso: o mundo se originou de uma grande explosão.

A elaboração do material didático para o curso de Português para hispanofalantes segue os princípios gerais expostos acima, porém, as atividades exemplificadas não são únicas, há uma variedade de tarefas que se pode aplicar numa aula de PLE. Dessa forma, a aula demonstrada acima é um exemplo de como um designer de curso pode trabalhar, a fim de estimular o aluno a obter uma boa competência comunicativa.

5.3 Pós-leitura

A fase de pós-leitura tem como finalidade fazer um levantamento dos tópicos mais importantes e discutir sobre outros assuntos que estão interligados ao texto, ou seja, a pós-leitura oportuniza a abrangência de novos conhecimentos. São atividades para serem realizadas basicamente na forma de conversação. Nelas, sugere-se aos professores privilegiar a escuta, abrindo espaço para que o aluno expresse suas crenças, valores, sentimentos, tabus, expectativas em português. Se necessário, os professores farão a checagem da compreensão das questões pelos alunos antes que estes se manifestem. Os professores também podem usar o espaço das atividades de pós-leitura para trabalhar aspectos retóricos e ideológicos do texto; aprofundar o processo de compreensão dos alunos sobre o texto como um todo; comentar e debater a opinião dos mesmos sobre o tópico; e abordar aspectos interculturais suscitados pelo texto.

Exemplos de atividades propostas para alunos adultos e com escolaridade superior (ou cursando):

1) Textos científicos são ricos em informações novas. O que você não sabia antes de ler o texto que ficou sabendo depois de tê-lo lido?

2) Na sua opinião, qual é a importância de lermos textos científicos?

- 3) O universo, as estrelas, as galáxias sempre causaram muita curiosidade não só para os cientistas, mas também para nós, pessoas comuns. Você gostaria de poder passar um dia como astronauta e viajar numa nave espacial?
- 4) Todo o universo esconde muitos mistérios. Há algum mistério da natureza que você gostaria de desvendar ou que algum cientista desvendasse e contasse ao mundo?
- 5) Na sua opinião, os projetos científicos beneficiam a sociedade? Caso sua resposta seja afirmativa, em quais aspectos? Quem são os maiores beneficiados?
- 6) Miséria, fome, saúde precária, educação a beira do caos, esse é o retrato de muitos países, como por exemplo, o Brasil. Analisando esses aspectos, você acha justo o governo brasileiro investir em viagem espaciais, deixando de priorizar esses problemas?
- 7) Em seu país, as pessoas aprovam os investimentos milionários que são feitos pelo governo para os programas de investigação espacial? E você, aprova ou desaprova? Por quê?
- 8) Você tem acompanhado as discussões sobre teorias da origem do mundo em seu país de origem? Qual é sua opinião sobre esse assunto?
- 9) Em alguns países, há investimento em tecnologias e pesquisas em vida extraterrestre. No seu país, esse é um assunto discutido pela mídia, escola ou instituições? Qual é sua opinião sobre ele?

6. Considerações Finais

A exemplificação de uma aula de português para hispanofalantes teve como objetivo demonstrar como o trabalho no laboratório PLE é desenvolvido, como também dar apoio para os designers de curso em formação. O material apresentado acima tenta mostrar com precisão passos importantes para a elaboração de um material didático centrado nas habilidades que o aluno necessita para se comunicar na língua-alvo. Acreditamos que o presente artigo deixa clara as fases da leitura, suas particularidades e seus exemplos de atividades e que possa auxiliar outros profissionais na elaboração de seu próprio material didático.

BIBLIOGRAFIA

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From Reader to Reading Teacher**. Cambridge University Press, 1997.
- ELLIS, R. **Understanding second language acquisition**. Oxford University Press, 1986.
- GIOVANNINI, A.; PERIS, E.M; CASTILLA, M.R; BLANCO, T.S. **Profesor en acción 1: El proceso de aprendizaje**. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, 1996.
- GOUGH, P.B. One second of Reading. In: SINGER, H.; RUDDELL, R. **Theoretical models and process of reading**. 3ed. Newark, International Reading Association, 1985.
- GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P.L.; DEVINE, J.; ESKEY, D.E. (eds). **Interactive approaches to second language reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- HUDSON, T. Theoretical perspectives on reading. In: **Annual Review of Applied Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 1998.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, Vilson. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson. J. (Org). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: EDUCAT, 2003, p.13-38.

NUNAN, D. **Second Language Teaching and Learning**. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle Publishers, 1999.

RICHTER, M. G. **Ensino do português e interatividade**. Santa Maria: UFSM, 2000.

_____. Por um modelo holístico de formação docente. In: **Linguagens e Cidadania**, N° 13, Jan-jun 2005.

¹ Tradução nossa. No original: "Este tipo de comunicación es, básicamente, una forma de interacción social que se desarrolla en contextos que imponen ciertas condiciones al uso de la lengua y proporcionan al mismo tiempo claves que permiten interpretar correctamente los enunciados."

² Tradução nossa. No original: "In induction, one works from examples to principles, rules, and generalizations".