

UMA METODOLOGIA ALTERNATIVA PARA CURSOS DE PORTUGUÊS NA ÁREA DE CTEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia E Matemática) PARA FALANTES DE ESPANHOL E DE PORTUGUÊS



Eduardo Viana da Silva
University of Washington

Resumo: Este artigo apresenta uma metodologia de ensino alternativa aplicada a um curso de português com ênfase na área de CTEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, e Matemática) e formado por falantes de herança de português e de espanhol e falantes de espanhol como segunda língua. O artigo detalha a elaboração do curso e as diferentes metodologias de ensino utilizadas com um grupo de estudantes multinível do ensino médio. O curso de português foi oferecido através do Programa STARTALK na Universidade de Washington no verão de 2017. Os resultados dos testes de proficiência em português e de um questionário conduzido com os estudantes indicam a viabilidade da metodologia utilizada.

Palavras-chaves: metodologia alternativa, CTEM, espanhol, português, STARTALK, atividades diferenciadas

1. Introdução

Este artigo apresenta o currículo didático de um curso de português como segunda língua com ênfase em CTEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) para estudantes do ensino médio. Destacam-se as diversas metodologias alternativas de ensino utilizadas com um grupo de estudantes multinível: falantes de português e de espanhol como língua de herança e falantes de espanhol como segunda língua. Os estudantes de herança de português participaram do mesmo curso com falantes de espanhol, os quais não possuíam conhecimento prévio de português. Dado os vários níveis de proficiência em português, do iniciante ao avançado, em uma única sala de aula, fez-se necessário o desenvolvimento de um currículo que atendesse às necessidades dos diversos estudantes. Este perfil de curso de idiomas percebe-se também em diversas salas de aula nos Estados Unidos onde o ensino de estudantes de língua de herança acontece lado a lado com os falantes de uma segunda língua (Carreira, M. 2016; Tomlinson C. A., 2014). Maria Carreira descreve a necessidade de estratégias de ensino e de apoio aos estudantes em salas de aula formadas por falantes de herança e falantes de segunda língua, especialmente a técnica que a autora descreve como “flexible grouping, which makes it possible to address the needs of both populations of learners and leverage their complementary strengths” (Carreira, 2016, p.

159).

O termo “metodologia de ensino alternativa” neste artigo é uma referência ao mosaico de métodos de ensino utilizados no curso, incluindo o trabalho em grupos mistos e monlíngues, o formato híbrido das aulas e a diferenciação de atividades centralizadas nos temas de exploração espacial e aviação.

O curso aqui apresentado pode ser possivelmente replicado em outras instituições de ensino e adaptado de acordo com as necessidades e o perfil dos estudantes locais. Nota-se também que vários aspectos do curso e em especial a ênfase em CTEM atendem a uma demanda crescente de estudantes do ensino médio e universitário que encontram nas áreas das ciências exatas a possibilidade de uma carreira promissora. Argumenta-se no entanto que a integração das áreas humanas com o CTEM é também primordial para o desenvolvimento da competência global de futuros profissionais das áreas exatas.

O curso do STARTALK¹ em português do verão de 2017 foi elaborado com base em um curso do STARTALK em russo para falantes de herança que havia sido oferecido na Universidade de Washington (UW) durante seis anos, do verão de 2010 ao verão de 2016. O conteúdo das aulas sobre exploração espacial e aviação foi organizado de acordo com o programa curricular de russo, porém as metodologias de ensino foram adaptadas levando-se em consideração a heterogeneidade do grupo de portugueses. Dos 16 estudantes inscritos, 8 estudantes eram falantes de português como língua de herança e os outros 8 eram falantes de espanhol. O ensino de português para falantes de espanhol constituiu-se em um dos alicerces do curso. Este artigo analisa em detalhes a diferenciação das atividades em sala, as quais foram desenvolvidas em duas versões: uma para os falantes de português e outra para os falantes de espanhol. Este fator implicou na criação de um currículo diferenciado com duas séries de objetivos: “*can-do-statements*”, uma para estudantes dos níveis iniciantes e intermediário-baixo e outra para estudantes do nível intermediário-médio ao avançado. Em grande parte o conceito de diferenciação do currículo apresentado neste trabalho apoia-se naquilo que Tomlinson identifica como “*differentiated classrooms*”, salas de aulas nas quais os professores consideram como ponto de partida o conhecimento dos estudantes e não um currículo prescrito, logo a flexibilidade e adaptação constituem-se em um dos pré-requisitos de uma sala de aula diferenciada (adaptável), como assinala Tomlinson (2014):

In differentiated classrooms, teachers begin where students are, not the front of a curriculum guide. They accept and build upon the premise that

¹ O STARTALK é um programa federal financiado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos. O único custo para os estudantes foi uma taxa de inscrição de \$ 45 dólares cobrada pela universidade.

learners differ in important ways. In differentiated classrooms, teachers provide specific ways for each individual to learn as deeply as possible and as quickly and possible, without assuming one student's roadmap for learning is identical to anyone else. (p. 4)

A escolha de um curso misto formado por falantes de português e de espanhol deu-se em vista da demanda local, onde não havia um grande número de adolescentes no ensino médio que falavam português. Partiu-se do pressuposto que os estudantes falantes de espanhol teriam condições de acompanhar as aulas de português uma vez que tivessem uma introdução ao idioma online e com a ajuda dos colegas falantes de português durante as aulas presenciais. Os resultados do exame de proficiência AAPPL (*Assessment of Performance toward Proficiency in Languages*) em português e de um questionário administrado ao final do curso demonstraram que o mesmo alcançou seus objetivos e que as metodologias de ensino alternativas foram viáveis.

2. Descrição dos Estudantes

Os estudantes eram alunos do ensino médio (9a à 12a série) que foram selecionados através de um recrutamento realizado com a comunidade local de falantes de português e de espanhol. Entre os estudantes cadastrados, selecionou-se aqueles que possuíam um nível intermediário ou mais alto em suas respectivas línguas: espanhol ou português. Além disto, manteu-se um equilíbrio entre os dois idiomas, selecionado 8 estudantes falantes de herança de português e 8 estudantes falantes de espanhol. Deste último grupo, 4 estudantes eram falantes de herança de espanhol e os outros 4 alunos eram falantes avançados de espanhol como segunda língua (estudantes do *Advanced Placement*² do ensino médio).

A seleção dos estudantes consistiu em uma entrevista oral (em português ou espanhol) individual e em grupos e de uma atividade escrita, onde os estudantes se apresentaram em seus respectivos idiomas (espanhol ou português) e escreveram uma narração de um acontecimento no passado. Apenas 3 estudantes do grupo eram do sexo masculino enquanto os demais 15 estudantes eram do sexo feminino. Os estudantes de herança de português eram todos falantes da variante brasileira e possuíam, em sua maioria, um comando avançado da língua oral e da leitura e um comando menos elaborado do português escrito. Os falantes de espanhol, por sua vez, não possuíam conhecimento prévio do português. Este fator foi determinante na criação de um currículo alternativo e inovador que pudesse acomodar no mesmo curso estudantes de um nível iniciante com estudantes avançados de português e ao mesmo tempo proporcionar oportunidades de aprendizado

² O *Advanced Placement* em espanhol constitui-se em cursos especiais oferecidos pelas escolas do ensino médio que são compatíveis aos cursos de espanhol oferecidos nas universidades. O estudante de espanhol que se gradua neste curso, geralmente, apresenta um nível de proficiência intermediário ou avançado no idioma.

para todos os participantes.

3. Descrição do Curso

O curso sob o título “STARTALK Portuguese through STEM and Project-Based Learning” foi oferecido durante o verão de 2017 em um formato híbrido: 4 semanas de aulas assíncronicas online e 4 semanas de curso presencial. Durante a secção online, os estudantes completaram as atividades assignadas e participaram de fóruns com seus colegas na plataforma aberta do *Moodle* com uma carga horária de estudos de aproximadamente cinco horas semanais. Durante o curso assíncronico online, os alunos tiveram contato com leituras e vídeos sobre a explorações espaciais e sobre a aviação.

No programa presencial, o curso foi dividido em dois blocos: das 9:00 às 12:00 horas e das 13:00 às 15:00 horas. As aulas do período matutino abordaram o tema central do curso: as exlorações espacias e a aviação, enquanto as aulas do período vespertino foram dedicadas à participação em um dos dois projetos eletivos: Sistema de Informação Geográfica (SIG) ou Contação de Histórias Digitais (*Digital Storytelling*). Durante a sessão presencial, os estudantes participaram de 5 horas diárias de curso, completando uma carga horária de 100 horas-aula. As atividades principais do curso envolveram leituras sobre o Universo e sobre a aviação, documentários e vídeos, discussões e apresentações em sala sobre os temas, redações, a participação em uma simulação de uma viagem à Marte e a condução de atividades no Centro de Aviação do *Museum of Flight*. Neste Centro, os alunos estudaram aspectos da aeronáutica em grupos de 3 ou 4 em estações de trabalho. Eles também realizaram a verificação de uma pré-decolagem e participaram da simulação de um voo. O material utilizado pelo museu foi traduzido ao português (veja um exemplo no Apêndice 1) e as atividades no museu foram também coordenadas em português.

Além da ênfase nas explorações espaciais e na aviação, os estudantes conduziram duas entrevistas com profissionais, uma entrevista com uma bióloga brasileira e outra com uma engenheira também brasileira. Para estas entrevistas, os estudantes analisaram o currículo *vitae* das entrevistadas e prepararam suas perguntas com antecipação, em pares ou em grupos pequenos. Durante as entrevistas com as profissionais, os alunos foram responsáveis pela recepção das entrevistadas e pela condução das entrevistas em sala de aula.

Um último componente do curso foi a participação em um projeto eletivo. Os estudantes tiveram a escolha entre dois projetos: Sistema de Informação Geográfica (SIG) e Contação de Histórias Digitais (*Digital Storytelling*). Cada grupo foi formado por falantes de espanhol e falantes de português e ao final do curso os grupos apresentaram seus projetos para a comunidade em uma cerimônia de encerramento, incluindo convidados especiais, pais, familiares e acadêmicos.

Em adição ao currículo acima, o curso incluiu atividades culturais do mundo lusófono: uma oficina de capoeira e maculelê, uma oficina de música brasileira e uma atividade de busca ao tesouro no campus universitário (Ver Apêndices 2, 3 e 4). Além da relevância cultural, estas atividades serviram também para integrar o grupo e criar um senso de comunidade, o que beneficiou a dinâmica em sala-de-aula.

Os estudantes do ensino médio que participaram deste programa receberam seis créditos universitários em um curso de português, além da geração de um histórico escolar na universidade. Os alunos também tiveram a possibilidade de receber o *Seal of Biliteracy*³ para o estado de Washington, o qual não oferece português nas escolas do ensino fundamental e do ensino médio. Dos 16 estudantes registrados, 14 receberam os 4 créditos máximos do *Seal of Biliteracy* e dois estudantes receberam 2 créditos. O STARTALK é um programa federal financiado pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos e o único custo para os estudantes foi uma taxa de inscrição de \$ 45 dólares cobrada pela Universidade de Washington.

4. Metodologias de Ensino Alternativas

Visando atender às necessidades dos dois grupos: falantes de português e falantes de espanhol, as metodologias de ensino utilizadas foram norteadas pela diferenciação de atividades, as quais tinham como objetivo manter todos os estudantes engajados com o material e promover o ensino de português entre todos os participantes. A seleção do material de ensino foi primordial para o sucesso deste curso. O entrosamento entre os estudantes e a participação colaborativa em sala foram também de suma importância. As dinâmicas em sala-de-aula seguiram uma combinação de atividades em grupos e atividades individuais, incentivando a autonomia gradual dos estudantes. Um outro aspecto fundamental para o planejamento foi a diferenciação das atividades e a flexibilidade na alteração dos planos de aula de acordo com as necessidades dos estudantes. Os itens abaixo correspondem às etapas adotadas na elaboração deste curso e as metodologias utilizadas.

5. Seleção do Material para Leitura e Vídeos

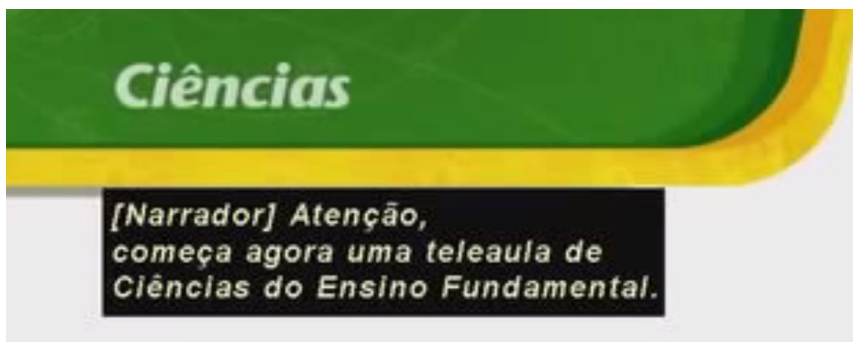
A seleção do material foi um dos aspectos mais importantes com relação à elaboração deste curso. Por se tratar de um curso de CTEM, tanto os falantes de herança de português como os falantes de espanhol não estavam familiarizados com a maior parte do vocabulário técnico em português. Palavras como: sustentação, arrasto e fuselagem, por exemplo, fazem parte

³ O *Seal of Biliteracy* é um diploma que comprova o domínio de um idioma estrangeiro do nível intermediário ao avançado. O documento é expedido pela escola do ensino médio e é reconhecido pelas instituições de ensino do estado de de Washington.

de um vocabulário utilizado por especialistas em aviação e que não são comumente aplicadas em um ambiente familiar ou até mesmo escolar. Tendo em vista que o material deveria ser acessível aos dois grupos de falantes, decidiu-se optar por uma versão simplificada da Enciclopédia Britânica online, a *Britannica Escola*. No exemplo abaixo, pode-se observar como o texto apresenta de maneira concisa uma explicação sobre o Sistema Solar. Nota-se que muito do vocabulário é constituído por cognatos do espanhol e do inglês, como nas palavras “asteroides, galáxias”.

Textos como o exemplificado acima foram utilizados no curso online através da plataforma do *Moodle* e posteriormente revisitados em sala de aula com uma expansão do material. Ou seja, os estudantes tiveram a oportunidade de reciclar o material já visto online e expandir as leituras em sala de aula. Na sessão online, todas as leituras foram acompanhadas de narrações em português com o objetivo de expor os estudantes à pronúncia e intonação do idioma. Até mesmo para os falantes de herança de português foi importante ouvir a pronúncia de algumas das palavras técnicas, já que muitas vezes era a primeira vez que estes as haviam escutado.

A maior parte das leituras sobre as explorações espaciais e a aviação foram retiradas da *Britannica Escola*. Outros recursos utilizados foram o *UOL Educação* e o *Brasil Escola*. Quanto ao uso de vídeos, os mesmos foram escolhidos de programas de televisão, como *O Globo Repórter*, *Fantástico*, e apresentações sobre o Sistema Solar da *TeleAula de Ciências para o Ensino Fundamental* da Fundação Roberto Marinho. Este último recurso em particular, possui a vantagem de ser preparado para alunos do ensino fundamental, apresentando uma linguagem mais acessível para os estudantes de herança e de segunda língua de português. Além disso, os vídeos possuem legendas em português, o que também facilita a compreensão, como se observa no modelo abaixo.



6. Diferenciação das Atividades Online na Plataforma Moodle

O curso assíncrono online foi dividido em unidades temáticas semanais e o conteúdo principal foi compartilhado com os falantes de espanhol e com os falantes de português. No entanto, as atividades eram diferenciadas; para os falantes de espanhol foi dada uma ênfase maior na produção oral e reconhecimento linguístico do português enquanto para os falantes de herança de português deu-se mais atenção à produção escrita.

Levando-se em consideração que os falantes de espanhol não haviam estudado português previamente, o curso online foi uma oportunidade para apresentar as estruturas básicas da língua portuguesa ao passo que os textos sobre as explorações espaciais e sobre a aviação eram também introduzidos. As atividades de interpretação de leitura e de compreensão dos vídeos destinadas ao falantes de espanhol eram em sua maioria de múltipla escolha e se concentravam na compreensão do conteúdo geral. A pergunta abaixo exemplifica o tipo de atividade de compreensão utilizada com os falantes de espanhol. A pergunta refere-se à uma leitura sobre o Sistema Solar do curso online.

Question 1

Not yet answered

Points out of 10.00

Flag question

Edit question

A maioria do Sistema Solar é formado:

Select one:

- a. por um espaço vazio.
- b. pelo sol
- c. pelos planetas.

Apesar dos estudantes falantes de espanhol não possuírem um conhecimento prévio em português, a atividade de compreensão acima é relativamente fácil, já que o estudante pode compreender o texto com base nos cognatos de português e espanhol. De fato, a maior parte dos falantes de espanhol conseguiram resolver todas as perguntas de compreensão online sem muitas dificuldades. Já as atividades de compreensão para os falantes de

português eram constituídas em perguntas abertas que exigiam a produção escrita, como se observa no exemplo abaixo.

Question 1

Not yet answered

Points out of 10.00

Flag question

Edit question

Quais são os elementos que formam o Sistema Solar?


↓
i ▾
B
I
✎ ▾
☰
☷
🔗
🔄
🖼️

Dependendo do nível de dificuldade de certas leituras, fez-se necessário a apresentação de um glossário com explicações do vocabulário em português ou com os sinônimos em inglês e espanhol. Em certas ocasiões, como em textos sobre a história da aviação, um glossário com as datas em português foi apresentado junto ao o texto e com uma gravação. Toda a informação foi apresentada em uma única tela, evitando-se o uso de *links* externos e facilitando assim a utilização dos recursos online. Os glossários e gravações acompanharam cada leitura na mesma tela do computador, como se observa nos modelos abaixo.

Avião sobrevoa a cidade de Chicago, nos Estados Unidos, em 1911.

Library of Congress, Washington D.C.

O avião se move com a ajuda de um **motor** e de **asas**. Estas são projetadas de maneira que o ar circule sobre e sob elas e as sustente. Já os **balões** e os **dirigíveis** sobem com a ajuda de gases mais leves que o **ar**. Os **helicópteros** levantam voo por meio de asas rotativas.



Vocabulário

voo: *vuelo/ flight*

século: período de 100 (cem) anos.

almejou: desejou

asas: *alas/ wings*

fixas: que não se movem

sustente: mantenha

Question 7

Not yet answered

Points out of 10.00

Flag question

Edit question

Escute novamente o texto abaixo e faça (do) a sua gravação (recording).

Q

Introdução

O homem sempre almejou voar como os **pássaros**. Nos séculos XVIII e XIX, o homem voou em naves mais leves do que o ar, como os balões, mas só em 1903 ele construiu a primeira máquina mais pesada que o ar, o avião, ou aeroplano.

▶ 🔊 ● ——— -0:34

Vocabulário

XVIII - dezoito

XIX - dezenove

1903 - mil novecientos e três

Além da diferenciação com relação ao tipo de perguntas de compreensão, os falantes de português foram expostos à passagens mais longas e algumas das perguntas possuíam um nível de dificuldade mais alto, com uma ênfase em detalhes do texto, nuances e inferências.

Enquanto as atividades online para os falantes de português se concentraram na produção escrita, as atividades para os falantes de espanhol se concentraram na produção oral e no ensino de estruturas básicas, inicialmente no presente. Por exemplo, na seção sobre o Sistema Solar, os estudantes acompanharam uma lição sobre atividades em um dia de sol. Os falantes de espanhol tiveram a oportunidade de ler as diversas atividades e de escutar uma gravação. Logo após, os estudantes escreveram suas próprias atividades em um fórum e gravaram oralmente suas respostas na plataforma online, como exemplificado no modelo abaixo.

Atividades em um dia de sol

Em um dia de sol, você pode:

nadar na praia, no lago, ou na piscina.

andar de bicicleta.

correr na praia, no parque.

fazer trilhas (*hiking*)

caminhar na cidade

praticar esportes (jogar futebol, basquete, vôlei)

ler no parque, num café, em casa

Exemplo: Quando faz sol, eu saio (*go out*) com meus amigos, às vezes vamos ao parque. Eu também ando de bicicleta e nado na piscina do meu condomínio. Quando posso (*can*) jogo futebol e faço trilhas.

E você?

Após 4 semanas de curso online, os falantes de espanhol participaram de atividades sobre os temas centrais da aula e foram expostos à algumas das estruturas básicas da língua portuguesa e de aspectos linguísticos e sintáticos que se diferenciam do espanhol. Com relação a este último item, utilizou-se

48

os pod-casts da série *Tá-Falado* da Universidade do Texas em Austin através da plataforma aberta COERLL (*The Center for Open Educational Resources & Language Learning*). Os estudantes escutaram entre 3 e 6 pod-casts por semana envolvendo a pronúncia, gramática e as diferenças entre o espanhol e o português. Cada podcast era acompanhado de uma atividade no *Moodle*. Já os falantes de português assistiram à pod-casts da série *Conversas Brasileiras*, também disponíveis através da plataforma do COERLL. Assim como nas leituras, toda a informação foi apresentada em uma mesma tela, incluindo as transcrições dos diálogos e os pod-casts, como no exemplo abaixo:

Beginning 19: It's So Hot!

Beginning 19: It's So Hot!

We can't change the weather by talking about it, but at least it feels good to vent a little bit. Too hot, too cold, too rainy, today you will learn how to talk about the weather in Portuguese, even if nothing actually changes.



Diálogo

A: Ai, que calor, não aguento mais!

Oh, it's so hot, I can't take it anymore!

B: Realmente, está insuportável.

Really, this is unbearable.

A: Vai chover essa semana?

Is it going to rain this week?

B: Nada, mas, fazer o quê?

Not at all, but what can you do?

As atividades de compreensão dos pod-cast, tanto para os falantes de espanhol como para os falantes de português, eram de múltipla escolha e eram acompanhadas de uma atividade de gravação, na qual os estudantes gravaram o diálogo através da plataforma do *Moodle*. Desta maneira, os estudantes escutavam aos pod-casts para responderem às perguntas no *Moodle* e prestavam atenção à pronúncia e à intonação do idioma para poderem gravar os diálogos. Abaixo segue um modelo desta atividade.

Question 1

Not yet answered

Points out of 10.00

Flag question

Edit question

Em: "Não aguento mais"

O **sujeito** (*subject*) é:

Select one:

- a. Eu
- b. Ele
- c. Você

Question 4

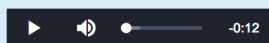
Not yet answered

Points out of 10.00

Flag question

Edit question

Agora é a sua vez. Grave o diálogo abaixo.



A: Ai, que calor, não aguento mais!

B: Realmente, tá insuportável.

A: Vai chover essa semana?

B: Nada, mas, fazer o quê?

Um último componente importante do curso online foi um intercâmbio com estudantes do ensino médio no Brasil. O intercâmbio, também online, foi estabelecido em parceria com o Dux Institute no Rio de Janeiro (<http://institutodux.com/>), o qual recrutou estudantes do ensino médio no Brasil para participarem de um intercâmbio online com estudantes do ensino médio do curso do STARTALK em português da Universidade de Washington. Tanto os falantes de português como os de espanhol, conversaram com um estudante no Brasil por uma hora, uma vez por semana, da qual 30 minutos da conversa era em português e os outros 30 minutos em inglês. Devido ao fato dos estudantes serem menores de idade, a universidade solicitou uma autorização por escrito dos pais no Brasil e nos Estados Unidos (Apêndice 5 – *Student Permission Form*). Além disto, os estudantes brasileiros que participaram do intercâmbio eram também menores de idade.

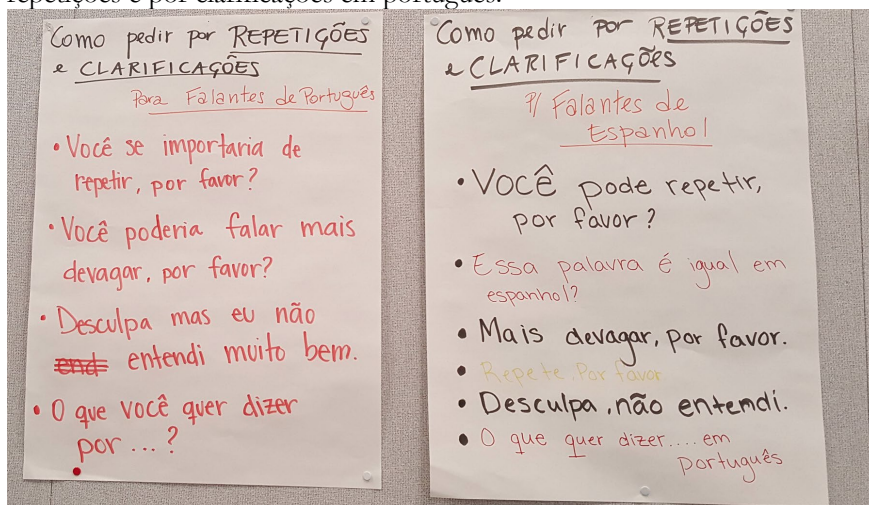
7. Metodologias Alternativas e Diferenciação das Atividades no Curso Presencial

Durante o processo de seleção dos alunos e durante a sessão de orientação que antecedeu o curso online, foi frisado que o curso estava sendo oferecido para uma turma mista, onde uma parte dos alunos possuía um bom domínio

do português e uma outra parte estaria apenas começando a aprender o idioma. As expectativas para as aulas e a necessidade de uma atitude colaborativa foram esclarecidas antes mesmo da seleção de estudantes. Isto foi um fator determinante para o sucesso do curso.

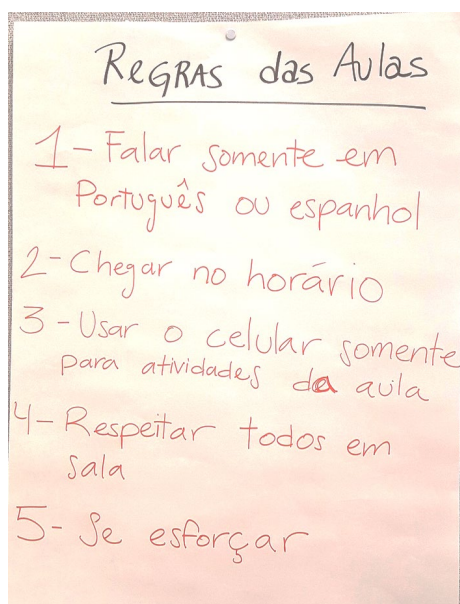
Desde o início do programa se estabeleceu um senso de comunidade em sala de aula, onde os estudantes falantes de português cooperavam com os falantes de espanhol, e vice-versa, para que todos pudessem melhorar o conhecimento em português e participar das atividades em sala, das atividades no *Museum of Flight*, que consistiam em dois dias de visitas, e dos projetos eletivos: SIG e *Digital Storytelling*. Objetivando facilitar as interações em grupos, utilizou-se um código de cores com um adesivo que os estudantes usavam em seus crachás (a cor azul para falantes de espanhol e a o amarelo para os falantes de português). Durante a formação dos grupos e pares, os alunos e professores reconheciam seus idiomas através das cores. Este sistema facilitou a administração da sala durante os primeiros dias do curso enquanto os instrutores estavam se familiarizando com os estudantes.

As atividades foram diferenciadas já desde o início do curso presencial. Por exemplo, ao escreverem uma lista de perguntas para pedir por repetições e clarificações no idioma, criou-se duas listas: uma para os falantes de português com orações mais longas e com uma estrutura sintática mais elaborada e outra lista para os falantes de espanhol com orações mais curtas e simplificadas. Por exemplo, ao se pedir para falar mais devagar, a oração para os falantes de espanhol era: “Mais devagar, por favor.”, enquanto a oração para os falantes de português era: “Você poderia falar mais devagar, por favor?”. Tais listas, assim como o demais material criado pelos estudantes, foram expostos nas paredes da sala de aula ao decorrer do curso. Abaixo segue uma foto das perguntas criadas pelos estudantes para pedirem por repetições e por clarificações em português.



A utilização das paredes da sala de aula foi uma estratégia eficaz, uma vez que os estudantes constantemente utilizavam a informação dos cartazes como referência e material apoio para a produção do português.

Ainda no primeiro dia de aula foram estabelecidas as regras de conduta do curso, as quais foram criadas com a contribuição dos alunos em grupos e depois com a sala inteira em uma votação. As regras de conduta do curso consistiram em: (1) falar em somente em português ou espanhol, (2) chegar em sala no horário, (3) utilizar o telefone celular somente para atividades de aula, (4) respeitar os companheiros e (5) se esforçar. O cartaz foi exposto em sala e permaneceu na parede como uma referência até o último dia de aula.



Apesar das atividades serem diferenciadas seguindo o princípio das atividades do curso online, a dinâmica em sala adicionou um elemento humano que não era tão evidente ou totalmente possível no curso online. Em sala, os estudantes tornaram-se amigos entre si e em várias situações os interesses pessoais e padrões de comportamento transcenderam a segunda língua em comum (português ou espanhol). A distribuição das mesas em sala (5 mesas ovais) também facilitou o entrosamento entre os estudantes.

Além do elemento humano, o ritmo de aula e a atenção à carga cognitiva foram um fator preponderante para o bom desenvolvimento das aulas presenciais. Para facilitar a integração entre os alunos e para evitar a exaustão de uma aula matutina de 3 horas, seguida por 2 horas no período vespertino, incluiu-se vários intervalos de 10 e 15 minutos entre o material ensinado. Em linhas gerais, os estudantes não passavam mais de 50 minutos sem receber um intervalo de ao menos 10 minutos. Um dos aspectos positivos dos

intervalos é que os estudantes tinham a oportunidade de se conectarem entre eles, descansarem e se movimentarem. Os intervalos ajudaram a manter a turma energizada e a construir um senso de comunidade em sala de aula.

Outro aspecto que merece ser mencionado foi a flexibilidade do programa. A primeira semana do curso presencial exigiu uma atenção redobrada com os estudantes e com o ritmo das aulas para a partir de então se determinar o quanto de conteúdo do CTEM se poderia cobrir com aquele determinado grupo. Optou-se por realizar várias observações de aula já nos primeiros dias e desta maneira os instrutores tiveram a oportunidade de ajustar o material e os planos de aula de acordo com as sugestões da observadora, uma especialista em ensino de idiomas. Por se tratar de um programa intensivo e de um mês de duração, a intervenção de uma observadora e a implementação de sugestões foi realizada já durante os dias 1, 2 e 3 do programa e as visitas de um ou dois dias semanais seguiram na semana 2 e 3 do programa. Foi graças à esta intervenção e à flexibilidade dos instrutores que o curso e as técnicas descritas a seguir foram implementadas.

8. Interlanguage Tables e Parking Lot Corners

Devido à disparidade de níveis de proficiência em português entre os estudantes, que variava do nível iniciante ao avançado, decidiu-se utilizar um tempo da aula para atender às necessidades específicas dos dois grupos (falantes de espanhol e de português). Durante um período de 30 minutos por dia de aula, os estudantes eram separados em pequenos grupos para trabalharem os aspectos linguísticos que eles quisessem e para sanar suas dúvidas com os instrutores. Esta técnica, conhecida em inglês como *Interlanguage Tables* permitiu aos alunos um acompanhamento individual. Por exemplo, os falantes de espanhol trabalharam com a produção de diálogos curtos no presente e pequenas narrações no passado. A foto abaixo, demonstra um momento do *Interlanguage Tables* em que as estudantes (L2 de espanhol) estavam fazendo perguntas sobre a pronúncia em português em preparação para a gravação de suas conversas.



estudantes era sobre o nome dos acentos em português: “Quais são os nomes dos acentos? Por exemplo: ç, ã, í”. Esta pergunta em particular gerou uma mini-aula sobre a acentuação e os porquês do uso da cedilha, do til, da crase e o do acento agudo. Foi criado também um cartaz que serviu de referência para os estudantes durante o curso, com os nomes dos acentos e exemplos de acentuação.

9. *Peer Review* – Revisão do Companheiro e Grupos Mistos

O trabalho em grupos multilíngues se constituiu em um dos aliceces deste curso. Em linhas gerais, ao se formar os grupos havia uma preocupação em manter falantes de espanhol com falantes de português. Esta interação beneficiou os falantes de espanhol e também os falantes de português, os quais praticaram o idioma através do ensino da língua de herança. Durante as sessões de escrita, os falantes de português revisaram o trabalho dos falantes de espanhol com o auxílio dos instrutores. Entre o grupo de português, os estudantes com um maior domínio do idioma (de nível avançado) ajudaram os falantes de português com um nível intermediário. No caso dos alunos mais avançados, os instrutores fizeram a revisão da produção escrita em sala de aula, a qual era certamente um dos aspectos mais desafiantes do programa. Em uma avaliação com os alunos conduzida na segunda semana de aula, os falantes de português pediram por mais produção escrita e mais acompanhamento. Por se tratar de um programa intensivo de um mês, optou-se por oferecer o *feedback* em sala com a utilização de *peer-review* e de acompanhamento (*feedback*) proporcionado por dois instrutores.

Além do trabalho em pares durante o *peer-review* das redações, a formação de grupos mistos (falantes de espanhol e de português) foi primordial no desenvolvimento dos projetos eletivos de GIS e de *Digital Storytelling*. A sala foi dividida em grupos de 3 ou 4 estudantes utilizando-se um organizador gráfico (Veja Apêndice 6). Este organizador auxiliou os estudantes a identificarem os aspectos positivos e negativos de cada projeto para que estes pudessem selecionar sua primeira e segunda escolha. No programa de GIS, os participantes realizaram um mapeamento geográfico de acordo com a escolha de tema de cada grupo. Um aspecto importante do trabalho colaborativo consiste em dar liberdade para cada grupo de tratar dos temas que lhes interessam. Os projetos de GIS deste programa foram sobre o mapeamento das maiores favelas do Rio de Janeiro, o mapeamento das melhores universidades do mundo lusófono e o mapeamentos dos principais pontos turísticos do Brasil. Já no projeto de *Digital Storytelling*, os estudantes criaram um curta-metragem sobre *bullying* e outro sobre a imigração nos Estados Unidos.

Durante o trabalho colaborativo, os estudantes utilizaram português como a língua de comunicação. Os instrutores colaboraram com o treinamento de GIS e de *Digital Storytelling*, porém a maior parte do trabalho

dependeu diretamente de cada membro dos grupos, os quais adotaram papéis distintos de acordo com suas habilidades e interesses. Por exemplo, enquanto um estudante preferia trabalhar com a coleta de dados em GIS, outro estudante se preocupava com a organização da informação e a criação do web-site. Foi enfatizado aos estudantes que este trabalho colaborativo é um exemplo daquilo que eles terão que fazer em suas futuras carreiras de trabalho, ou seja, comunicar-se com pessoas de outras línguas e muitas vezes em outro idioma para alcançarem um objetivo final.

A Matriz de Competência Global (*Global Competence Matrix*) foi traduzida para o português e utilizada pelos estudantes como referência no decorrer no curso (Veja o Apêndice 7).

10. Apresentação dos Projetos para a Comunidade

O resultado dos projetos colaborativos foram apresentados para a comunidade durante a cerimônia de encerramento do curso. O fato dos alunos possuírem um produto para ser apresentado a uma audiência (pais, familiares, acadêmicos e outros membros da comunidade) foi um fator determinante na preparação dos projetos. Os estudantes sabiam desde o início que seus projetos seriam apresentados na Universidade de Washington durante a cerimônia de conclusão do curso. Para auxiliar na preparação das apresentações orais, decidiu-se realizar um treinamento no dia anterior da apresentação. Durante o treinamento, os estudantes apresentaram seus trabalhos para um comitê de profissionais: um engenheiro brasileiro, uma psicóloga brasileira e uma professora universitária americana (falante de português) especializada no ensino de inglês e de cultura. Ao final de cada apresentação, os membros do grupo responderam às perguntas do comitê e dos demais estudantes em sala.

Durante a apresentação final dos trabalhos para a comunidade, optou-se por fazer-se um sumário da apresentação em espanhol e inglês, para daí então seguir-se com a apresentação em português. Cada apresentação teve uma duração de aproximadamente 15 minutos. Os próprios estudantes fizeram as apresentações em espanhol e inglês, além do português. A escolha de se falar nos três idiomas foi uma decisão consciente de atingir a todos os membros da platéia, a qual era formada por falantes das três línguas e em algumas situações com pouca ou nenhuma proficiência em inglês. As apresentações dos estudantes certamente fecharam o programa com chaves de ouro.

11. Análise do Teste de Proficiência

Ao início da primeira semana de aula durante a sessão presencial, os estudantes fizeram o teste do AAPPL (*Assessment of Performance toward Proficiency in Languages*). Os alunos também realizaram um pós-teste na última semana do curso presencial, ou seja, aproximadamente após um mês de curso intensivo de português com uma carga horária total de 100 horas. A tabela

abaixo demonstra os resultados do pré e pós testes do AAPPL em português. Nota-se que do total de participantes, 16 estudantes, havia 8 falantes de herança de português, 4 falantes de herança de espanhol e 4 falantes de segunda língua de espanhol (Estudantes do *Advanced Placement*).

RESULTADOS DO AAPPL EXAME COM OS ESTUDANTES – VERÃO DE 2017 <i>Assessment of Performance toward Proficiency in Languages</i>		
Participantes: 8 Falantes de Herança de Português and 8 Falantes de Espanhol (4 de herança e 4 falantes de espanhol como segunda língua).		
AAPPL - ILS (Interpersonal Listening and Speaking) <i>Compreensão Auditiva e Fala</i>	AAPPL - IR (Interpretative Reading) <i>Interpretação de Leitura</i>	AAPPL - PW (Presentational Writing) <i>Escrita presentacional</i>
Falantes de Herança de Português	Falantes de Herança de Português	Falantes de Herança de Português
Pre-teste - 6 Avançados 1 Intermediário Alto 1 Intermediário Médio	Pre-teste 6 Avançados 2 Intermediários Alto	Pre-teste 1 Avançado 4 Intermediários Alto 3 Intermediários Médio
Pós-teste - 6 Avançados 1 Intermediário Alto 1 Intermediário Médio	Pós-teste 7 Avançados 1 Intermediário Médio	Pós-teste - 4 Avançados, 1 Intermediário Alto 3 Intermediários Médio
AAPPL - ILS (Interpersonal Listening and Speaking) <i>Compreensão Auditiva e Fala</i>	AAPPL - IR (Interpretative Reading) <i>Interpretação de Leitura</i>	AAPPL - PW (Presentational Writing) <i>Escrita presentacional</i>
Falantes de Espanhol (herança e L2)	Falantes de Espanhol (herança e L2)	Falantes de Espanhol (herança e L2)
Pre-teste 5 Intermediários Baixo 3 Iniciantes Alto	Pre-teste 2 Intermediários Médio 2 Intermediários Baixo e 4 Iniciantes Alto	Pre-teste 1 Intermediário Médio 4 Iniciantes Alto 3 Iniciantes Médio
Pós-teste 2 Intermediários Alto 4 Intermediários Médio 2 Intermediários Baixo	Pós-teste 5 Avançados 3 Intermediários Alto	Pós-teste - 1 Avançado 5 Intermediários Médio 1 Iniciante Alto 1 Iniciante Médio

Os resultados dos testes naturalmente variaram dependendo do conhecimento prévio de português dos estudantes. No pré-teste os falantes de espanhol receberam em geral um intermediário-baixo na produção e compreensão oral assim como na leitura. Na escrita, a maior parte dos falantes de espanhol foi classificada como iniciante-médio ou iniciante-alto. O pré-teste do AAPPL demonstrou que os falantes de espanhol (de herança e como segunda língua) possuíam alguma habilidade em português depois de somente um mês de um curso online assíncronico.

Já o pré-teste com os falantes de herança de português demonstrou que a maioria possuía um nível avançado em português, com excessão da escrita,

na qual a maior parte dos participantes (7 estudantes de 8) receberam um intermediário-médio e alto. Estabeleceu-se desde o início que a escrita seria uma das prioridades para o grupo de falantes de herança de português. Desta maneira, incorporou-se no currículo uma série de oficinas de escrita e a possibilidade de se oferecer comentários imediatos na produção escrita dos estudantes através de *peer review* e do auxílio direto dos instrutores.

Os pré-testes também revelaram que a diferença de habilidades em português entre os falantes de herança de português e os falantes de espanhol era maior do que se previa. Inicialmente, os instrutores acreditavam que os falantes de herança de português possuíam um nível intermediário-alto no idioma e que a maioria não era avançada. As lições e planos de aula foram modificados levando-se em consideração o nível avançado deste grupo.

O pós-teste demonstrou a eficiência do programa com ambos os grupos. No grupo de falantes de português de herança percebeu-se um progresso substancial com relação à produção escrita. No pré-teste, somente um estudante recebeu o nível avançado na escrita, enquanto no pós-teste 4 estudantes receberam o nível avançado e os demais foram classificados entre intermediário médio e alto. Nota-se que o exame do APPLL não apresenta os sub-níveis do avançado (baixo, médio, alto).

Se o pós-teste com falantes de herança de português apresentou um progresso acentuado somente na área da escrita, os testes com os falantes de espanhol, por sua vez, apresentaram um progresso no idioma em todas as áreas. Na habilidade oral, os falantes de espanhol passaram de uma média de iniciante e intermediário-baixo do pré-teste para intermediário-médio e intermediário-alto no pós-teste. Na leitura, os falantes de espanhol progrediram dos níveis iniciante e intermediário (baixo e médio) do pré-teste para intermediário-alto (3 estudantes) e avançado (5 estudantes dos 8 falantes de espanhol) no pós-teste. Da mesma maneira, houve progresso nos testes de compreensão dos níveis iniciantes e intermediários no pré-teste para intermediário e avançado no pós-teste (5 estudantes alcançaram o nível avançado). Na produção escrita, a maior parte dos falantes de espanhol passou do nível iniciante para o intermediário-médio e alto (5 estudantes) e apenas um estudante no nível avançado. Dois estudantes do grupo de falantes de espanhol continuaram no nível iniciante na escrita.

12. Análise de Resultados do Questionário Anônimo com Estudantes

O questionário anônimo foi conduzido com 14 estudantes, 8 falantes de herança de português e 6 falantes de espanhol (Veja o apêndice 8). Dos falantes de espanhol, 3 eram falantes de herança e os outros 3 eram falantes de espanhol como segunda língua. Os idiomas adicionais dos participantes eram coreano, francês e vietnamês. Dos 14 estudantes, 11 deles utilizavam suas línguas de herança (português ou espanhol) diariamente. Os falantes de espanhol confirmaram no questionário que receberam ajuda constante em

sala de aula com relação à pronúncia, escrita e vocabulário. Já os falantes de português enfatizaram que ofereciam ajuda frequentemente e que também chegaram a aprender um pouco mais de espanhol. Quando os falantes de herança de português pediam ajuda era normalmente relacionado com a escrita, como se observa no comentário de uma das estudantes: “I helped the Spanish speaker quite a bit. I usually just asked for help when it came to spelling” (Estudante brasileira). A maioria dos estudantes (85%) confirmou que eles aprendiam português ao ajudar um companheiro, enquanto 15% acreditaram que não haviam aprendido português ao ensinar a língua.

Em relação ao fato de participarem de uma turma mista, formada por falantes de português e falantes de espanhol, a maior parte dos estudantes se sentiu confortável em participar do grupo (86%), enquanto os demais 14% se sentiam desconfortáveis em determinados momentos ou em geral. Similarmente, ao que concerne os trabalhos de grupos para os projetos do Sistema de Informação Geográfica e de *Digital Storytelling*, a maioria dos estudantes gostou de participar de um grupo misto (71,5% disseram que sim e 14,5% disseram que quase sempre, seguidos de 7% às vezes e 7% que responderam não). Ainda sobre os projetos, todos acreditaram que a comunicação em sala utilizando-se português e espanhol foi possível durante todo o tempo ou quase todo o tempo do projeto. Nenhum aluno escolheu a opção de que não foi possível se comunicar com os colegas durante os projetos. Além disto, todos os estudantes responderam que português e espanhol era a língua de comunicação utilizada em sala.

Ainda com relação à natureza mista da turma e às correções dos companheiros, 86% dos estudantes se sentia confortável em ser corrigido por um colega em sala, enquanto 14% não gostava de ser corrigido por um colega, mas entendia o propósito das correções.

Quanto à preparação para as entrevistas com os profissionais, todos os estudantes concordaram que tiveram tempo suficiente para preparar suas perguntas. Além disto, 65% dos estudantes pediram para um colega de sala revisar suas perguntas, enquanto 35% dos estudantes não pediram por revisão. Nota-se neste ítem que mesmo os falantes de português contaram com a ajuda de seus companheiros em sala. Todos os estudantes confirmaram que se sentiram à vontade durante a entrevista com o profissional em sala de aula.

Com relação às atividades no *Museum of Flight*, 93% dos estudantes acreditaram estar preparados para participar das atividades e todos utilizaram o material traduzido ao português durante as atividades no museu. Ademais, 93% acreditou que o material em português contribuiu para o sucesso das atividades no museu.

Finalmente, 93% dos estudantes entrevistados perceberam a diferenciação das atividades em sala para os falantes de herança de português e para os falantes de espanhol. Ou seja, 13 dos 14 estudantes entrevistados

perceberam a diferenciação de atividades.

O comentário abaixo de uma estudante brasileira resume o propósito do curso e a percepção da maioria dos estudantes com relação ao grupo misto de falantes de espanhol e de português em uma mesma sala de aula:

I think that on the first few days it was a bit uncomfortable because class instructions that I understood the first time around would have to be repeated again slowly for the Spanish speakers to understand. However, by the second week I truly think it was amazing to see how the Spanish speakers were picking up Portuguese, and how much better they were understanding. It ended up being a really interesting opportunity to work with Spanish speakers, and even helped me with my own Portuguese because I would have to explain things in different ways and really think about certain words or phrases, for example, something that doesn't happen as often when you're a fluent speaker. (estudante brasileira)

Considerações Finais

O curso *STARTALK – Portuguese through STEM and Project-Based Learning* constitui-se em um laboratório para o ensino de línguas através da iniciativa de oferecer português com ênfase no CTEM para um grupo misto de falantes de herança de português e falantes de espanhol. Esta iniciativa implicou na criação de atividades diferenciadas que pudessem atender às necessidades de estudantes do nível iniciante ao avançado. Ainda que o ensino de português em uma turma multinível não seja o cenário pedagógico ideal, a necessidade de acomodar vários níveis de proficiência em uma única sala de aula provou-se possível. Entre os aspectos analisados neste artigo, destaca-se a importância do trabalho em grupo com estudantes de vários níveis de proficiência e a diferenciação das atividades em sala. Além dos elementos envolvidos na criação do currículo: seleção do material adequado, utilização de técnicas de ensino eficazes (*Interlanguage Tables, Parking Lot Corners*), observações de aulas e acompanhamento dos instrutores.

Destaca-se que a dinâmica em sala e o entrosamento entre os estudantes constitui-se em um dos pilares destes tipos cursos, assim como a flexibilidade dos instrutores em adaptar o currículo de acordo com as necessidades de seus estudantes. Certamente, a atitude colaborativa deste grupo de jovens estudantes do *STARTALK* em português contribuiu para o sucesso do curso, como pode-se notar no resultado da pesquisa conduzida com os participantes. Em suma, é possível conduzir uma aula de português com um grupo misto de estudantes desde que se leve em consideração os vários aspectos discutidos anteriormente.

Referências Bibliográficas

Carreira, M. (2016). A General Framework and Supporting Strategies for Teaching Mixed Classes. In: D. Pascual y Cabo (Ed.), *Advances in*

Spanish as a Heritage Language (pp. 159-176). Philadelphia: John Benjamin Publish Company.

Tomlinson, C. A. (2014). *Differentiated Classrooms. Responding to the Needs of All Learner*. Alexandria, VA: ASCD.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao Dr. Paul Aoki, diretor do Language Learning Center da Universidade de Washington pelo apoio e confiança em meu trabalho durante o desenvolvimento deste curso. Sou também grato à Dra. Michele Aoki, diretora dos programas de World Languages no Sistema de Escolas Públicas de Seattle. Sua contribuição ao desenvolvimento curricular do programa e as várias observações de aulas foram fundamentais para o sucesso deste curso. Finalmente, um grande agradecimento aos instrutores de português Heloísa Machado e Anderson Sandes por toda a dedicação, paciência, e empenho na preparação do curso e no ensino dos módulos de Digital Storytelling e SIG. MUITÍSSIMO OBRIGADO!!

Apêndice 1 – Modelo do material traduzido do *Museum of Flight*



MTV—DESCIDA



Utilize apenas esta seção deste livro quando solicitado pela equipe do NAV ou pelo Comunicador da Missão.

1. Leia a seguinte mensagem:

Controle da Missão, aqui é o MTV. Tenho uma mensagem de navegação para toda a equipe. Câmbio.

2. Ouça a seguinte mensagem:

MTV, aqui é o Controle da Missão. Estamos prontos para receber a mensagem. Câmbio.

3. Responda com a seguinte mensagem:

Controle da Missão, aqui é o MTV. Os parâmetros de alimentação (*firing parameters*) foram inseridos no computador de navegação. A MTV está pronta para deixar a órbita de Marte. Observe os monitores. Câmbio.

4. Ouça a seguinte mensagem:

MTV, aqui é a Missão de Controle. Estamos na espera. Boa sorte. Câmbio.

PARE! Aguarde até que a MTV complete a Descida da órbita de Marte (*Descent Burn*), então leia a seguinte mensagem:

Controle da Missão, aqui é a MTV. A MTV conseguiu começar a descida com sucesso em direção à superfície de Marte. Câmbio.

Apêndice 2 – Foto dos estudantes participando da Oficina de Capoeira e Maculelê com a Mestre Tigresa



Apêndice 3 – Foto dos estudantes durante a Oficina de Música com o cantor e pedagogo Eduardo Mendonça



Apêndice 4 – Modelo do material da Caça ao Tesouro no campus Universitário.

Caça ao Tesouro

Grupo 1 – PRIMEIRA PARTE

Primeira sequência de atividades

Importante: Você receberá pontos extras se conseguir fazer um selfie com as pessoas com quem falou. Caso eles não queiram, não insista.

Visita 1 – Procure o prédio **Padelford** no mapa. Note que o Padelford está na cor laranja. Vá ao Padelford e procure o **Departamento de Espanhol e Português**. O departamento fica na Ala C no primeiro andar. Tire um selfie do seu grupo com o cartaz do departamento (banner). Entre no departamento e fale com Casey Calvin **em inglês**. Faça as seguintes perguntas:

- Quantas aulas de português são oferecidas na UW?
- Qual aula é oferecida para falantes de espanhol?
- Se eu já falo português como falante de herança, que aula devo fazer?

Escreva as respostas abaixo **em português**:

Volte para o corredor e procure o nome dos professores de português no diretório com as fotos. Tire uma foto do diretório. Procure no mesmo corredor um cartaz de promoção para as aulas de português, tire uma foto.

Agora vá ao segundo andar do prédio e procure o escritório do Eduardo Viana da Silva, tire uma foto da placa com o nome do Eduardo. O escritório fica no Padelford – C-222. Parabéns você terminou a primeira visita!!

Visita 2 – Centro de Estudos do Oeste Europeu – *Center for West European Studies (CWES)*. Este centro está localizado no Jackson School of International Studies. O prédio se chama Thompson e fica perto do Padelford e do prédio de Música. Ao entrar no Thompson, procure pelo CWES e fale com a Tess em inglês. Faça as perguntas abaixo em inglês e uma pergunta adicional:

- Qual é a sua posição no CWES?
- Qual são algumas das funções do CWES?
- Como que o centro é mantido financeiramente?
- _____?

Apêndice 5 – Student Permission Form

STUDENT PERMISSION FORM

Project Name: **Startalk Online Exchange with High School Students in Brazil**
Project Date: **From July 3rd to August 11th, 2017.**

Students under 18 are required to submit this signed waiver form to the University of Washington (UW) before starting this online exchange program. Without it, the minor will not be accepted into the program. A parent or legal guardian of each minor must read and agree to the following:

I understand that my minor child or ward, _____, is voluntarily participating in an online cultural and language exchange with students at the University of Washington. I attest that I am over 18 years of age and I warrant that I have legal authority to execute this agreement on their behalf. I attest that my child or ward is acting in good will in this online exchange and will abide by the guidelines of the cultural exchange, respecting the privacy of students at the University of Washington and limiting this exchange to the academic mentorship to be provided by students. This mentorship includes discussions using an online video-chat tool as well as Canvas (The University of Washington's online video-chat tool) of topics about majors and minors, clubs and organizations, research, and topics related to university life. I understand that this is an official counseling provided by the University of Washington and neither are the UW students involved in this cultural exchange responsible for university applications or for any kind of counseling that they might provide. I also understand that my child is participating in a faculty supervised online exchange with university students and my child should use the best of his behavior in this interaction, avoiding the use of profanity, including gestures and language that is not appropriate to an academic environment. I understand that this online exchange is being offered as a service learning experience for students. There is no profit or any type of financial compensation for UW faculty, students or any other parts involved in this program.

I grant full permission for the University of Washington, its students, its faculty, its nonprofit partner agencies, and its officers and directors, partners, employees, agents, and volunteers ("Releasees"), to use quotations from my child or ward from this project in accounts, promotions and publications, and I hereby waive my right of publicity in connection with such uses.

If I become aware of, or my child or ward makes me aware of, any inappropriate behavior by the UW, faculty, staff or students, including solicitations for online conversations, texting, or meetings in a private venue, any sexual behavior, language or materials exhibited or exchanged with my child or ward, or any other behavior or language that is offensive, discriminatory or disturbing to me or my child or ward, I agree to immediately inform the administrator of the Spanish & Portuguese department Ms. Leigh Beckley, lbeckley@uw.edu (Phone: 01-206-616-3708) so that the UW can take corrective action.

I attest that my child or ward's attendance and involvement in such activities are fully

voluntary, that I am allowing my child or ward to participate at his or her own risk, and that I have read the foregoing terms and conditions of this document. By signing in below, I am agreeing to stipulations as stated above.

Parent or Legal Guardian's signature: _____ Date: _____

Parent or Legal Guardian's full name: _____

Mailing address: _____

Phone: _____ Fax: _____

Email address: _____

Minor's name: _____ Minor's birth date: _____

Apêndice 6 – Organizador Gráfico para os Projetos

Organizador Gráfico: Tabela de Prós e Contras

Nome: _____ Data: _____

Título:

Escolha	Prós	Contras
Primeira Escolha:		
Segunda Escolha:		

Apêndice 7 – Matriz de Competência Global

Matriz de Competência Global

Pesquisar sobre o Mundo	Reconhecer outras Perspectivas	Comunicar Ideias	Agir
Os estudantes pesquisam sobre o mundo além de suas realidades locais.	Os estudantes reconhecem as suas próprias perspectivas e a dos demais.	Os estudantes comunicam várias ideias com uma audiência diversa.	Os estudantes conseguem converter suas ideias e conhecimento em ações que promovam melhorias nas condições de vida.
<p>Os estudantes podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Gerar e explicar a importância da pesquisa ao nível local, regional e global. ● Identificar, coletar e analisar as evidências necessárias para responder à pergunta usando uma variedade de recursos internacionais, a mídia e os idiomas. ● Avaliar, integrar e sintetizar a evidência coletada para construir uma resposta que seja coerente com o contexto do problema analisado. ● Desenvolver um argumento baseado em uma evidência convincente que considera múltiplas perspectivas e chega a conclusões verificáveis. 	<p>Os estudantes podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer e articular suas perspectivas sobre situações, eventos, problemas ou fenômenos e identificar as influências de suas perspectivas. ● Articular e explicar as perspectivas de outras pessoas, grupos ou escolas de pensamento ou de identidade e identificar as influências destas perspectivas. ● Explicar como a interação de ideias influencia o desenvolvimento do conhecimento e de eventos, problemas ou fenômenos. ● Articular como a diferença no acesso ao conhecimento, tecnologia e recursos afetam a qualidade de vida e influenciam as perspectivas. 	<p>Os estudantes podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer que diversas audiências, podem interpretar mensagens de maneiras diferentes. ● Usar a linguagem apropriada, comportamento e estratégias para efetivamente se comunicar, verbalmente e não-verbalmente com uma audiência diversa. ● Explicar o quanto efetivamente a comunicação possui um impacto no entendimento e na colaboração em um mundo interdependente. ● Selecionar e efetivamente utilizar a tecnologia apropriada e a mídia para se comunicar com audiências diversas. 	<p>Os estudantes podem:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconhecer sua capacidade para advogar e contribuir para melhorias ao nível local, regional e global. ● Identificar oportunidades para ações pessoais e colaborativas que lidem com situações, eventos, problemas ou fenômenos causando um impacto positivo. ● Analisar as opções de ações baseadas em evidência e no potencial de impacto, levando em consideração uma variedade de perspectivas e de consequências para os demais. ● Agir com criatividade e inovação para contribuir com melhorias locais, regionais e globais tanto ao nível pessoal quanto em colaboração com outros.

Apêndice 8 – Questionário com Estudantes

STARTALK Survey - Language Background and Class Activities

Language Background

What is your first language? List additional languages that you speak

How often do you speak Portuguese/Spanish outside class?

- 1 - How often did you help or receive help about the Portuguese language from your peers in class? Explain.
- 2 - Did working in a mixed language group (Spanish and Portuguese speakers) help with your language skills in Portuguese?
- 3 - How did you feel about being in a class in which half of the students spoke Portuguese and the other half spoke Spanish?
- 4 - Did you mind being corrected at times by your Portuguese-speaking peers?
- 5 - How did you feel during the activity "interview with the professional"?
- 6 - During the activity "interview with the professional", did you have enough time to prepare questions?
- 7 - During the activity "interview with the professional", did you ask your peer to take a look at your questions?
- 8 - How prepared did you feel for the activities in the Museum of Flight?
- 9 - Did you use the Museum of Flight translated materials?
- 10 - Did the material for the Museum of Flight help you?
- 11 - Did you enjoy working in a mixed language group while developing your projects (GIS or Digital Storytelling)?
- 12 - Did you feel understood when using Portuguese/Spanish during the project discussions?
- 13 - How much Portuguese/Spanish did you use during class discussions?
- 14 - Did you notice that some of the activities in class were differentiated (tailored to Spanish speakers and Portuguese speakers)?
15. Please write a comment about taking a class with two language groups (Portuguese and Spanish).