

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA**

NATÁLIA NAVROTZKI RIEDNER

**O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE ALEMÃO:
Uma proposta de planejamento de unidades didáticas segundo os Referenciais
Curriculares do Rio Grande do Sul**

PORTO ALEGRE

2019

NATÁLIA NAVROTZKI RIEDNER

**O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE ALEMÃO:
Uma proposta de planejamento de unidades didáticas segundo os Referenciais
Curriculares do Rio Grande do Sul**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karen Pupp Spinassé

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PORTO ALEGRE

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Navrotzki Riedner, Natália
O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE
ALEMÃO: Uma proposta de planejamento de unidades
didáticas segundo os Referenciais Curriculares do Rio
Grande do Sul / Natália Navrotzki Riedner. -- 2019.
96 f.
Orientadora: Karen Pupp Spinassé.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Ensino de alemão. 2. Gêneros textuais. 3.
Unidade didática. I. Pupp Spinassé, Karen, orient.
II. Título.

NATÁLIA NAVROTZKI RIEDNER

**O TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE ALEMÃO:
Uma proposta de planejamento de unidades didáticas segundo os Referenciais
Curriculares do Rio Grande do Sul**

Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. DANIELE BLOS BOLZAN – IENH

Profa. Dra. DÖRTHE UPHOFF – USP

Profa. Dra. ROSITA MARIA SCHMITZ – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Quero começar agradecendo aos meus pais, Arno e Gerdi, e ao meu irmão, Norton, por todo apoio ao longo da minha caminhada acadêmica, mas, principalmente, pelo apoio durante o ano de 2019. Vocês foram essenciais para que eu conseguisse concluir essa etapa da minha vida. Muito obrigado por serem a minha base, o meu exemplo e o meu refúgio! Amo vocês!

Também gostaria de agradecer à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Karen Pupp Spinassé, que, ainda em 2013, no início da minha graduação, me permitiu fazer parte da sua pesquisa, a qual despertou em mim o interesse pelo ensino-aprendizagem de Língua Alemã nas escolas, e que perdura até os dias atuais. Muito obrigada por abrir tantas portas para mim! Ainda quero agradecer pela leitura atenta e pelos comentários e sugestões neste trabalho, sempre pertinentes e que fizeram toda a diferença.

Agradeço às “Tipas de Jena”, Marianna e Svenja, por dividirem comigo momentos muito especiais ao longo desses dois anos de mestrado, que foram desde as simples conversas no intervalo do curso “Alemão para Fins Acadêmicos”, de segunda-feira à noite, até os passeios pela Alemanha. Com vocês eu sempre pude desabafar, pedir conselhos, dar risada. Muito obrigada por esses momentos!

Às minhas amigas, Sabrina e Elisa, quero agradecer por estarem sempre ao meu lado. Muito obrigada por todo o apoio, pelas orações, pelas mensagens. Vocês se fizeram presentes no meu dia a dia, e eu serei eternamente grata pela amizade de vocês!

Quero agradecer à UFRGS, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e aos queridos professores da Linguística Aplicada, por terem me ensinado tanto ao longo das aulas. Sempre quando me perguntam se vale a pena fazer um mestrado, digo que sim, pois foi no mestrado que eu fiz as melhores cadeiras e tive as melhores aulas. Muito obrigado por terem contribuído na minha formação!

E, por último, agradeço a Deus por ter me guiado e me sustentado nesses dois últimos anos. Lembro-me bem da oração que fiz na noite anterior à prova da seleção do mestrado, assim como me lembro das vezes em que orei pedindo ajuda para concluir essa etapa. Sem Ele nada disso seria possível. A Deus toda honra e glória!

RESUMO

Os documentos oficiais relacionados à Educação no Brasil costumam levar em consideração, no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira (LE), apenas o inglês e, em menor proporção, o espanhol. Assim, como não há diretrizes oficiais para o ensino de língua alemã em específico, muitas vezes, falta ao professor clareza para adaptar o material utilizado em sala de aula aos parâmetros curriculares esperados no Ensino Fundamental. Em especial no Rio Grande do Sul, estado onde mais se ensina alemão no Brasil, sente-se falta de propostas concretas para o ensino dessa língua, como ocorre para o inglês e para o espanhol nos Referenciais Curriculares. Nesse sentido, então, objetivo deste trabalho é elaborar unidades didáticas para a aula de língua alemã, a serem utilizadas em escolas brasileiras. Para isso, primeiramente, será feito um panorama sobre o percurso realizado pela educação brasileira, desde os tempos de colonização até os dias atuais, com o lançamento da nova Base Comum Curricular, a fim de se ressaltar a importância do plurilinguismo brasileiro, o que torna o país tão rico e diversificado, com uma cultura única no mundo, mas que não vem recebendo a atenção necessária, por falta de consciência da população e, principalmente, por falta de políticas públicas de incentivo ao plurilinguismo, uma vez que ainda se promove a visão de Brasil como país monolíngue e homogêneo. A construção das unidades didáticas é respaldada teoricamente pela discussão de conceitos sobre língua (BRITTO, 2007), letramento escolar (SOARES, 2003) e letramento crítico (MATTOS; VALÉRIO, 2010), gênero do discurso, de Rojo e Barbosa (2017) e de Schlatter e Garcez (2012), e é ancorada na proposta de elaboração de tarefas, sugerida nos estudos de Van den Branden (2006) e na definição feita pelo exame Celpe-Bras (BRASIL, 2013). As unidades didáticas de língua alemã de 6º e 7º anos, de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de 1º ano e de 2º e 3º anos do Ensino Médio têm como base os documentos Lições do Rio Grande, lançados como Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RCs), em 2009.

Palavras-chave: Ensino de Língua Alemã; Unidade didática; Elaboração de tarefa; Gêneros do discurso.

ZUSAMMENFASSUNG

In Bezug auf den Fremdsprachenunterricht werden in offiziellen Dokumenten zum Bildungswesen in Brasilien in der Regel nur Englisch und in geringerem Maße Spanisch berücksichtigt. Da es keine offiziellen Richtlinien für den spezifischen Deutschunterricht gibt, mangelt es dem Lehrer häufig an Klarheit, um das Unterrichtsmaterial an die in der Grundschule erwarteten Lehrplanparameter anzupassen. Insbesondere in Rio Grande do Sul, dem Bundesstaat, in dem in Brasilien am meisten Deutsch unterrichtet wird, fehlen konkrete Vorschläge zum Unterrichten dieser Sprache. Englisch und Spanisch hingegen finden in Referenciais Curriculares (RCs) große Unterstützung. Ziel dieser Arbeit ist es daher, didaktische Einheiten für den Deutschunterricht zu entwickeln, die an brasilianischen Schulen eingesetzt werden sollen. Dazu wird zunächst ein Überblick über den Weg der brasilianischen Bildung von der Kolonialisierung bis zur heutigen Zeit mit der Einführung der neuen Common Curricular Base gegeben. Mit diesem Panorama soll die Bedeutung der brasilianischen Mehrsprachigkeit unterstrichen und gezeigt werden, dass die Bildung in diesem Bereich, obwohl Brasilien ein sehr reiches und vielfältiges Land ist, nicht die notwendige Aufmerksamkeit erhalten hat. Dieses Problem ergibt sich aus dem Mangel an Kenntnissen der Bevölkerung und auch aus dem Mangel an staatlichen Maßnahmen zur Förderung der Mehrsprachigkeit, da Brasilien bis heute als ein einsprachiges und homogenes Land betrachtet wird. Die theoretische Unterstützung für die Entwicklung der hier vorgeschlagenen didaktischen Einheiten ergibt sich aus der Diskussion der Konzepte zu Sprache (BRITTO, 2007), Bildungssprache (SOARES, 2003; MATTOS; VALÉRIO, 2010) und Textgenre von Rojo e Barbosa (2017) und Schlatter e Garcez (2012), und ist im Vorschlag zur Aufgabenerstellung von Van den Branden (2006) und in der Definition der Celpe-Bras-Prüfung (BRASIL, 2013) verankert. Die deutschsprachigen didaktischen Einheiten für die 5. und 6. Klasse, die 7. und 8. Klasse, die 10. Klasse Sekundarschule und die 11. und 12. Klasse Gymnasium basieren auf den Rio Grande do Sul-Lektionen, die 2009 als Lehrplanreferenzen von Rio Grande do Sul eingeführt wurden.

Stichwörter: Deutschunterricht; Deutschsprachigen didaktischen Einheiten; Aufgabenerstellung; Textgenres.

ABSTRACT

Official documents related to Education in Brazil usually take into consideration, as far as foreign language teaching is concerned, only English and Spanish. Thus, as there are no official guidelines for specific German language teaching, the teacher often lacks clarity to adapt classroom material to the curricular parameters expected in elementary school. Especially in Rio Grande do Sul, the state where most German is taught in Brazil, concrete proposals for the teaching of this language are lacking, as is the case for English and Spanish in Curricular References (CRs). In this sense, then, the objective of this work is to elaborate didactic units for the German language class, to be used in Brazilian schools. For this, firstly, an overview will be made of the path taken by Brazilian education, from the time of colonization to the present day, with the launch of the new Common Curricular Base, in order to emphasize the importance of Brazilian plurilingualism, which makes The country is so rich and diverse, with a unique culture in the world, but it has not received the necessary attention, due to the lack of awareness of the population and, mainly, the lack of public policies to encourage plurilingualism, as it still promotes view of Brazil as a monolingual and homogeneous country. The construction of didactic units is theoretically supported by the discussion of concepts about language (BRITTO, 2007), school literacy (SOARES, 2003) and textual genre by Rojo e Barbosa (2017) and by Schlatter e Garcez (2012), and is anchored in the task elaboration proposal, suggested by Van den Branden (2006) and the definition made by the Celpe-Bras exam (BRASIL, 2013). The 5th and 6th grade, 7th and 8th grade, 1st grade and 2nd and 3rd grade German-language didactic units are based on the Rio Grande do Sul Lessons, released as Curriculum References of Rio Grande do Sul, in 2009.

Keywords: German language teaching; Didactic unit; Task elaboration; Textual genres.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
1.1 A CRIAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL	12
1.2 A LÍNGUA ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL	13
1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA	15
2 PASSADO E PRESENTE: O CAMINHO PERCORRIDO PELO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL ATÉ OS DIAS ATUAIS	17
2.1 PASSADO: BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL	17
2.2 PRESENTE: COMO ESTÁ O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL NOS DIAS ATUAIS	20
2.3 O PLURILINGUISMO E SEUS BENEFÍCIOS	24
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	27
3.1 LÍNGUA	27
3.2 LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO CRÍTICO	28
3.3 GÊNEROS DO DISCURSO	29
3.4 ELABORAÇÃO DE TAREFAS	30
4 AS UNIDADES DIDÁTICAS	34
4.1 EU E OS OUTROS (6º E 7º ANOS)	34
4.2 OS OUTROS E EU (8º E 9º ANOS)	52
4.3 PODEMOS MUDAR O MUNDO? (1º ANO DO ENSINO MÉDIO)	64
4.4 O BRASIL NO CINEMA: IMAGENS QUE VIAJAM (2º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO)	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em vista do momento atual que estamos vivendo, movidos pela globalização e pela tecnologia, o mundo que conhecemos tem sofrido mudanças significativas cada vez mais rápido. Nunca tivemos acesso a tantas informações, nunca foi tão fácil conversar com alguém que está do outro lado do planeta, entre tantas outras possibilidades que jamais poderiam se imaginar há 50 anos atrás. Junto a todas as mudanças, surge uma necessidade: aprender novas línguas. Em um mundo em constante transformação, saber se comunicar tem se tornado uma exigência explícita, como no caso de muitas empresas que têm se internacionalizado ou de universidades com parcerias que oferecem bolsas de intercâmbios para diversos países; ou implícita, como no caso do lazer (assistir a filmes e séries no idioma original, viajar, jogar jogos online, entre outros incontáveis exemplos). Tal necessidade tem levado inúmeras pessoas a procurarem cursos de idiomas, a fim de preencherem uma lacuna existente, a de uma língua estrangeira.

Nas principais cidades do país, o leque de possibilidades de cursos tem ficado cada vez mais completo e variado. Há cursos para todos os gostos, tipos e necessidades: há aqueles online, para quem não tem tempo de sair de casa; aqueles que prometem a fluência em apenas seis meses; aqueles que são para um público específico, como idosos, empresários ou crianças, e por aí vai. Porém, não se pode esquecer a importância do ensino de língua estrangeira oferecido pelas escolas. Apesar de muitas idas e vindas na sua obrigatoriedade no currículo escolar, o Brasil já possui uma caminhada considerável em direção à aprendizagem de uma nova língua, caminhada essa que se iniciou com a chegada da família Real, no ano de 1808, resultando em “uma preocupação com o ensino das línguas modernas, como Inglês, Francês, Alemão e Italiano. Assim, em 1837, teve início no Brasil o ensino oficial de línguas estrangeiras, com a criação do Colégio Pedro II”, como afirma Malvezzi (2013, p. 16289).

Aconteceram várias alterações após esse início, mas, em 1996, a “atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 (BRASIL, 1996) tornou obrigatório o ensino de uma LE, a partir da quinta série do ensino fundamental, cabendo à comunidade escolar decidir qual língua deverá ser ensinada” (idem, p. 16290). Graças a essa exigência, o ensino se tornou algo mais democrático, acessível a todas as crianças e adolescentes, não mais somente aos que tinham condições, com uma renda que permitisse pagar um curso que, na grande maioria das vezes, custa caro. Havia a oportunidade para aqueles estudantes que desejavam uma qualificação melhor; o ensino estava à disposição nas salas de aula.

Desde a implementação da LDB, mais de 20 anos se passaram, e o esperado seria que os frutos do ensino de uma LE nas escolas começassem a aparecer, seja através de melhores resultados em provas nacionais, como os vestibulares e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seja através de alunos mais qualificados nas universidades, podendo usufruir de bolsas de intercâmbio, de projetos como o extinto “Ciências sem Fronteiras”, entre outros. Infelizmente, contudo, não é esse o cenário que temos no presente; os resultados de tantos anos de LE no Ensino Fundamental e Médio estão longe de serem satisfatórios. Nas escolas, os alunos não estão alcançando nem o nível básico, e vários são os fatores que justificam tais resultados, como o desinteresse dos alunos, material didático inadequado ou sendo utilizado de forma não produtiva, falta de motivação por parte de vários professores, a falta de valorização tanto do profissional quanto da disciplina dentro e fora das escolas, entre outros. E, aliado a isso, o pensamento de senso comum de que não se aprende uma LE nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas, segue se propagando, enquanto a procura por cursos de idiomas particulares continua aumentando.

Um exemplo para essa lacuna na formação do aluno é a criação do Programa Inglês Sem Fronteiras (CsF), em 2012. O Ministério da Educação se viu obrigado a criar o Programa - hoje chamado “Idiomas Sem Fronteiras”, com a oferta de outras línguas além do inglês - em uma tentativa de capacitar os universitários a participarem do já mencionado CsF, iniciado em 2011, que oferecia bolsas em universidades estrangeiras. Segundo Archanjo (2016, p. 641), uma das maiores críticas recebidas pelo CsF dizia respeito ao “conhecimento de língua estrangeira exigido dos participantes. (...), os números do programa apontaram, nas primeiras chamadas, a escolha por Portugal como um dos países de destino mais procurados pelos alunos em nível de graduação”. Esses dados evidenciaram, assim, a preferência pelas instituições lusitanas devido ao fraco desempenho e domínio em língua estrangeira dos universitários, que terminaram o Ensino Médio sem terem as condições necessárias para participarem de intercâmbios em outros países que não os de falantes de português.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), criados pelo governo e publicados em 1998, colocaram em evidência um ensino voltado para a formação do aluno como sujeito modificador da realidade na qual está inserido. Ou seja, nas diretrizes, o foco deixou de ser a tradução e a gramática da língua, e passou a ser um ensino contextualizado que deve partir da realidade do aluno e ajudá-lo a refletir sobre o seu mundo, tornando-o um cidadão ativo e que colabora para mudar a realidade da sua comunidade.

Essa tem se tornado uma tendência no ensino não só no Brasil, mas mundialmente falando. Para a escolha do vencedor do *Global Teacher Prize*, tido como o Nobel da Educação,

de acordo com o site do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), “o comitê de premiação leva em consideração o emprego de práticas educacionais escalonáveis, inovadoras, que tenham resultados visíveis, causem impacto na comunidade, melhorem a profissão docente e ajudem os alunos a tornarem-se cidadãos”.¹ Professores do mundo inteiro têm as suas práticas avaliadas com base nesses seis critérios, que levam em conta um ensino contextualizado, que promove a melhoria na comunidade, que contribui para a formação do aluno como cidadão e que tenha resultados significativos - indo em uma direção totalmente contrária ao ensino tradicional, gramatical e desconectado de uma realidade. Aqueles professores que conseguem ter como um dos pilares fundamentais de suas práticas o ensino contextualizado, que faça sentido para os seus alunos, solucionando problemas reais das suas comunidades, têm obtidos resultados bastante satisfatórios, tornando-se exemplos aos demais docentes.

A fim de trazer exemplos mais concretos, citamos aqui duas professoras: Débora Garofalo, que, no ano de 2019, concorreu ao *Global Teacher Prize* por seu projeto que mobilizou a comunidade inteira, transformando lixo em protótipos eletrônicos, ou seja, produtos complexos para experimentos científicos foram construídos a partir de sucata. A professora “conquistou os alunos da Escola Municipal Almirante Ary Parreiras, na periferia de São Paulo, construindo helicópteros, máquinas de refrigerante e carrinhos automáticos”², após perceber que muitos alunos não iam à escola em dias de chuva devido às enchentes causadas pela quantidade de lixo depositado em locais inadequados. Essa iniciativa colaborou para a resolução do problema acima citado e, além disso, ajudou na redução da evasão escolar.

A segunda professora que queremos citar trabalha no Instituto Federal do Amazonas, em Tabatinga (AM), e se chama Michele Mendes Rocha de Oliveira. Sempre que chovia, o Instituto tornava-se praticamente inacessível, devido à lama que se formava, visto que a rua não era asfaltada. Ao identificar tal problema, a professora mobilizou os alunos das quatro turmas do 3º ano do Ensino Médio, além de professores de outras matérias escolares, como Biologia, Geografia, entre outras, para juntos elaborarem “uma carta de solicitação ao prefeito para reivindicar a pavimentação da rua da escola”³, que resultou em uma visita do prefeito à escola para confirmar que a pavimentação seria feita.

¹ Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/educacao/23578/doi-brasileiros-ficam-no-top-50-de-professores-do-mundo-e-disputam-global-teacher-prize>> - último acesso em: 22 mar. 2019.

² Reportagem disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/brasileira-esta-entre-os-10-melhores-professores-do-mundo/>> - último acesso em: 22 mar. 2019.

³ Afirmação tirada de entrevista dada ao site “Escrevendo o Futuro”, disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/noticias/sobre-o-programa/artigo/2440/a-funcao-concreta-do-texto>> - último acesso em: 22 mar. 2019.

Esses são apenas dois exemplos que elucidam a importância de um ensino contextualizado e que faça sentido para os alunos. É através de práticas como essas que os ensinamentos são concretizados e transformam a vida de crianças e adolescentes.

1.1 A CRIAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES DO RIO GRANDE DO SUL

Seguindo as diretrizes dos PCNs, o governo do Estado do Rio Grande do Sul, bem como de outros estados brasileiros, deu um importante passo em direção à mudança no ensino quando lançou os Referenciais Curriculares (doravante RCs), em 2009, a fim de servirem como norteadores para aplicação de parâmetros específicos nas escolas. Assim surgiram os documentos intitulados “Lições do Rio Grande”, os quais desejam mostrar “o que se quer que os alunos aprendam e o que e como ensinar para que essas aprendizagens aconteçam plenamente” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 01, p. 11). Os RCs são compostos por três partes principais: a primeira, denominada Volume I, aborda diversas questões fundamentais sobre cada área de conhecimento; a segunda, intitulada Caderno do Professor, tem como objetivo orientar o docente na preparação das aulas; e a última, o Caderno do Aluno, contém as unidades didáticas a serem aplicadas. Elaborados para as turmas de 6º a 9º anos do Ensino Fundamental⁴ e de 1º a 3º anos do Ensino Médio, os RCs estão divididos em grandes áreas de conhecimento, a saber:

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias volume I: Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Estrangeira Moderna;
- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias volume II: Artes e Educação Física;
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Ciências, Biologia, Física e Química;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia
- Matemática e suas Tecnologias: Matemática.

De acordo com a primeira parte dos RCs, denominada Volume I,

o objetivo das disciplinas da área de Linguagens e Códigos na educação básica é contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas várias formas de

⁴ Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul foram lançados em 2009, ainda no período de transição do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos (vide <<http://portal.mec.gov.br/ensino-fundamental-de-nove-anos>> – último acesso em: 16 set. 2019). Sendo assim, o período de 5ª a 8ª série corresponde, atualmente, às classes de 6º a 9º anos.

manifestação. Através desse conhecimento, o educando pode circular e integrar-se na sua comunidade, tornando-se um cidadão mais atuante nas diversas práticas sociais das quais quer participar (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 1, p. 37).

Ter um documento governamental que ressalta a importância de trazer para dentro da sala de aula a diversidade cultural, o conhecimento de mundo e a realidade de vida dos estudantes e, a partir disso, de promover um ensino que oferece a eles a oportunidade de aprender sobre outras culturas e sobre outras formas de ver e viver o mundo, pode ser considerado um grande avanço no entendimento do que é ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, neste trabalho, utilizo o termo “língua estrangeira”, pois esse é o termo usado para nomear o componente curricular na escola (BRASIL, 1998; BRASIL, 2013; RIO GRANDE DO SUL, 2009), como pode ser exemplificado pela divisão de grandes áreas de conhecimento abordadas pelos RCs. Contudo, no referencial teórico que utilizo, alguns autores (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) fazem uso do termo “língua adicional”. Portanto, em certas citações mantenho os termos usados por eles.

1.2 A LÍNGUA ALEMÃ NO RIO GRANDE DO SUL

Acredito que seja do conhecimento de todos que o Brasil é um país formado por meio da imigração de diferentes povos para cá, iniciada já com a colonização no século XVI, mas ocorrida principalmente entre os séculos XIX e XX. Pessoas vindas de lugares como a Europa e a África, além das tribos indígenas que aqui já habitavam, começaram a conviver em solo brasileiro. O resultado disso é um país multilíngue e com uma diversidade cultural bastante variada, que o torna único no mundo. Segundo Pupp Spinassé (2008b, p. 03), “como data oficial para o início da Imigração Alemã no Brasil, tem-se, então, o dia 25 de julho de 1824, (...). Essa data marca, na verdade, o momento em que imigrantes alemães chegaram ao Rio Grande do Sul”, enviados pelo governo, com o objetivo de proteger suas fronteiras dos países hispânicos. Por causa disso, a influência da imigração alemã no sul do Brasil, por exemplo, é bastante perceptível, ainda nos dias atuais, em vários aspectos, seja pela culinária, pela arquitetura, pela língua ou pelas tradições mantidas pelos descendentes. De acordo com a revista científica *Ethnologue: Languages of the World*⁵, cerca de 3 milhões de pessoas no Brasil falam a língua autóctone Hunsrückisch. Além disso, há cidades gaúchas, como Gramado e Nova Petrópolis,

⁵ Disponível em: <<https://www.ethnologue.com/language/hrx>> - último acesso em: 23 mar. 2019.

que se tornaram famosos destinos turísticos no Brasil por causa de suas supostas semelhanças com o país germânico.

Não se pode negar que há uma forte influência da imigração alemã na vida de cidadãos de diversas cidades brasileiras, principalmente no sul do Brasil. Tal influência tem reflexos também na grade curricular de algumas escolas brasileiras, como é o caso de escolas em cidades como Nova Petrópolis e Lajeado, no Rio Grande do Sul, e Pomerode, em Santa Catarina, que tornaram obrigatório o ensino do alemão como uma das línguas estrangeiras na rede municipal. Cada vez mais pessoas têm manifestado o interesse em aprender o idioma. A reportagem da revista *Deutsche Welle* afirma que “no Brasil, o total de alunos de alemão cresceu – de quase 65 mil em 2000 para mais de 91 mil em 2010”.⁶ Já em 2015, o número de alunos subiu para 135 mil.⁷ Além das variedades germânicas aqui faladas, outra razão para tal procura são os investimentos feitos pelo governo alemão. Como exemplo podemos citar a iniciativa “Escolas: uma parceria para o futuro”, cuja sigla em alemão é PASCH, que “deseja despertar o entusiasmo dos alunos para a língua e a cultura alemãs, bem como para o estilo de vida do país”.⁸ Para alcançar tal objetivo, desde 2008 o projeto vem apoiando, de diversas formas, cerca de 43 escolas brasileiras de norte a sul do país (1800 escolas no mundo)⁹: são oferecidas bolsas de intercâmbios para os alunos, cursos de formação continuada para os professores, doação de materiais didáticos, incentivo a eventos culturais, como a Semana da Língua Alemã, entre outros.

No que tange ao ensino superior, pode-se citar, como exemplo, o CDEA, o primeiro Centro de Estudos Europeus e Alemães da América Latina. Criado em 2017, em Porto Alegre/RS, o CDEA é um centro científico de ensino, pesquisa e informação, sediado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS) e “que visa fomentar uma nova geração de cientistas e pesquisadores brasileiros em estudos interdisciplinares sobre temas atuais da Europa e Alemanha úteis ao contexto Brasileiro e Latinoamericano”.¹⁰ Para tanto, o CDEA promove, nas citadas universidades, diversos cursos, palestras com pesquisadores alemães, além de oferecer bolsas de intercâmbio tanto para alunos quanto para professores do ensino superior.

⁶ Disponível no site *Deutsche Welle*: <<https://www.dw.com/pt-br/cresce-n%C3%BAmero-de-pessoas-que-estudam-alem%C3%A3o-no-brasil/a-15377479>> - último acesso em: 19 fev. 2020.

⁷ Disponível no site *Deutsche Welle*: <<https://www.dw.com/pt-br/interesse-pelo-idioma-alem%C3%A3o-aumenta-mundo-afora/a-18396679>> - último acesso em: 19 fev. 2020.

⁸ Disponível no site PASCH: <<http://blog.pasch-net.de/paschnobrasil/pages/info.html>> - último acesso em: 24 mar. 2019.

⁹ Disponível no site PASCH: <<https://weltkarte.pasch-net.de/>> - último acesso em: 19 fev. 2020.

¹⁰ Disponível no site CDEA: <<https://www.cdea.tche.br/ptbr/cdea/apresentacao>> - último acesso em: 27 ago. 2019.

Essa presença da língua alemã no Rio Grande do Sul, contudo, algumas vezes não é destacada como poderia. Apesar de os RCs terem o papel de nortear as escolas sobre o que e como ensinar, incentivando e conscientizando seus educandos sobre a realidade multilíngue e de diversidade cultural na qual eles estão inseridos, apresentando a eles novas realidades e os ajudando a tornarem-se cidadãos mais ativos nas diferentes situações sociais com as quais eles forem se deparar ao longo das suas vidas, os documentos contemplaram, completamente, apenas duas línguas estrangeiras: o inglês e o espanhol - sem dar destaque a línguas faladas tradicionalmente no Rio Grande do Sul há muitas gerações, como é o caso do alemão e do italiano, por exemplo.

1.3 OBJETIVOS DE PESQUISA

A minha motivação pessoal para a realização dessa pesquisa surgiu em 2013, quando comecei a fazer parte do projeto “Estudos sobre o bilinguismo: conceituação, questionamentos e diretrizes” como Bolsista de Iniciação Científica, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Karen Pupp Spinassé. Tal projeto despertou em mim o interesse pelo ensino-aprendizagem da língua alemã nas escolas brasileiras, que se estendeu para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no qual eu elaborei uma Unidade Didática (doravante UD) de nível A1¹¹ para uma turma de uma escola pública de Porto Alegre/RS, também sob orientação da Prof^a. Dr^a. Karen Pupp Spinassé. Algumas partes da UD estarão presentes neste trabalho.

Sendo assim, reunindo a minha motivação pessoal aos três pontos principais citados anteriormente, que são: 1) a influência que o idioma alemão e suas variedades têm em diversas comunidades, principalmente no sul do Brasil; 2) a importância de um ensino contextualizado e que ajude o aluno a tornar-se um cidadão crítico e modificador da realidade na qual ele está inserido; e, também, 3) a falta de um documento como os RCs do Rio Grande do Sul que contemple o ensino da língua alemã nas escolas brasileiras, neste trabalho proponho a elaboração unidades didáticas de alemão seguindo o modelo dos RCs gaúchos, tendo, portanto, a seguinte pergunta de pesquisa: como elaborar unidades didáticas de ensino-aprendizagem da Língua Alemã em escolas públicas, para turmas tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio, que contribuam para a formação do aluno como agente transformador da sua realidade e de si próprio?

¹¹ Nível A1, de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), corresponde ao nível iniciante, como pode ser observado em: <<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>> - último acesso em: 04 nov. 2019.

Para a construção das UDs, será feito primeiramente um panorama sobre a situação atual da educação brasileira, abordando questões referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a importância do plurilinguismo e, portanto, do ensino de diversas línguas no nosso país (Capítulo 02); na sequência, serão discutidos conceitos que irão permear a construção das unidades didáticas, como a definição de língua, de letramento escolar e de letramento crítico, de gêneros textuais e as questões relativas à prática de elaboração de tarefas (Capítulo 03). A apresentação das UDs de língua alemã construídas para o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Médio, será o conteúdo trazido no Capítulo 04, o qual antecederá as considerações finais.

2 PASSADO E PRESENTE: O CAMINHO PERCORRIDO PELO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL ATÉ OS DIAS ATUAIS

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil já viveu momentos de grande importância, bem como de descaso e desaprovação. Para que haja uma melhor reflexão e discussão sobre o ensino nos dias atuais, faz-se necessário olhar para o passado e entender qual foi o caminho percorrido, o que aconteceu ao longo dos anos para chegarmos onde estamos hoje. Assim sendo, no presente capítulo será feito inicialmente um relato geral sobre o passado do ensino de línguas estrangeiras no Brasil à luz de documentos governamentais, dando-se foco específico para o ensino da língua alemã; por conseguinte, será discutido qual tem sido a trajetória atual, isto é, como está a situação legal do ensino de línguas estrangeiras hoje no país; por último, discutiremos ainda a importância e as vantagens de ser um país plurilíngue com uma ampla diversidade linguística.

2.1 PASSADO: BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL

O ensino de língua(s) estrangeira(s) está presente no Brasil desde o princípio. Como afirma Malvezzi (2013, p. 16289), quando os Jesuítas vieram para a então colônia portuguesa catequizar os índios e ensiná-los o idioma europeu, eles se tornaram os primeiros professores de língua estrangeira no Brasil. Desde então, esse tem sido um tema bastante debatido ao longo dos anos. Como dito anteriormente, o ensino de língua estrangeira se oficializou apenas em 1837, quando foi criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, então capital brasileira (idem, p. 16289). Nesse período, devido às marcas profundas da colonização portuguesa e dos imigrantes de vários outros países europeus que vieram para cá, o ensino abrangia diversas línguas modernas: “entre aquelas [línguas modernas] figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios” (CHAGAS, 1967, p. 105 *apud* PAIVA, 2003, p. 53). Esse era o reflexo de um território brasileiro com uma vasta diversidade cultural, social e, portanto, linguística. Em termos metodológicos, porém, não havia qualquer distinção na forma de se ensinar as línguas vivas e mortas, ambas eram aprendidas através do mesmo método: a tradução de textos e a análise gramatical, como afirma Leffa (1999, p. 04).

Nessa época, o Brasil era formado, dentre outras, por inúmeras comunidades de imigrantes de uma mesma etnia, a alemã, que se uniram devido aos diversos aspectos que

tinham em comum, entre eles a língua, a fim de se ajudarem mutuamente e conseguirem sobreviver. Sendo assim, mesmo os imigrantes estando em um país de colonização portuguesa, a formação de tais comunidades permitiu uma maior preservação das tradições, da cultura e, portanto, do idioma.

Sob a perspectiva lingüística, os falantes de alemão formaram assim chamadas ‘ilhas lingüísticas’. (...) Dentro dessas ilhas, os moradores não vinham, porém, de uma mesma região do solo germânico. (...) Como a maioria dos imigrantes originava-se da região de língua alemã mais pobre naquela época – a região do Hunsrück –, e sua língua diária era o dialeto francônio-renano/francônio-moselano, essa variedade contribuiu inegavelmente mais para a formação de uma língua híbrida no Brasil. (PUPP SPINASSÉ, 2008a, p. 119)

Com o passar dos anos, devido a inúmeros fatores, a língua falada nessas comunidades começou a mudar. As mudanças ocorreram, por exemplo, pelo fato de um idioma ser um sistema vivo e em constante mudança; também devido ao fato de ser “um grupo inteiro de língua minoritária dentro de uma comunidade de fala com outra língua como dominante”, como afirma Pupp Spinassé (2008a, p. 118); entre outros fatores. O mesmo fenômeno aconteceu nas comunidades de outras nacionalidades: ilhas lingüísticas surgiram nas comunidades de italianos, por exemplo, também formando uma língua híbrida no Brasil. Esses grupos estavam crescendo e se fortalecendo cada vez mais até que, em 1938, quando o país vivia a Era Vargas, a situação começou a mudar devido à campanha de nacionalização do governo, cujo um dos objetivos era forçar os imigrantes e seus descendentes a assumirem integralmente a cultura brasileira,

(...) Medidas mais drásticas foram adotadas: houve a proibição de falar uma língua estrangeira em público - inclusive durante celebrações religiosas - e o fechamento de diversas instituições de caráter étnico dirigidas pelos imigrantes alemães e seus descendentes (ginástica, corais, tiro ao alvo, bolão e outras agremiações consideradas perigosas) (MOMBACH, 2012, p. 32).

Ainda segunda a autora, durante o governo de Getúlio Vargas, em 1942, o Brasil entrou para a Segunda Guerra Mundial, o que intensificou a repressão às nacionalidades alemã, italiana e japonesa e, conseqüentemente, acarretou em uma diminuição considerável do uso desses idiomas. Tal repressão também teve conseqüências no ensino, fazendo com que as línguas de imigração perdessem espaço nas escolas das comunidades, permanecendo apenas o estudo de latim, francês, inglês e espanhol.

Nesse contexto, o ministro Gustavo Capanema promulgou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, também conhecida como Reforma Capanema, a qual instituiu “no ensino secundário um primeiro ciclo de quatro anos de duração, denominado ginásial, e um segundo ciclo de três anos”.¹² Apesar de ter sido promulgada durante o governo de Getúlio Vargas, “ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras” (LEFFA, 1999, p. 11), visto que se preocupou com uma metodologia de ensino com ênfase na prática e na cultura, não apenas na tradução e na gramática, como antigamente. Seus objetivos educacionais voltaram-se para o desenvolvimento de hábitos de observação e reflexão, bem como para a capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, proporcionando ao aluno noções da própria unidade do espírito humano (IDEM p. 10). Apesar de o ensino de línguas estrangeiras no Brasil ter regredido, por um lado, por meio da política de nacionalização, também estava avançando por meio das mudanças na metodologia de ensino que aconteceram por meio da Reforma Capanema.

Mesmo com tantos obstáculos, as comunidades de descendentes de imigrantes resistiram à repressão do governo e preservaram sua língua materna, porém, eram inevitáveis as mudanças linguísticas que estavam acontecendo graças ao contato com a língua portuguesa e com outras variedades de comunidades vizinhas, inclusive de outras nacionalidades. Dessa forma, como afirma Pupp Spinassé (2008b, p. 08),

a nova geração aprende assim a sua língua materna: é alemão, mas também tem características do português. (...) Disso originou-se, praticamente, um terceiro sistema lingüístico, peculiar e com características próprias, mantendo uma base alemã e elementos derivados de empréstimos. Esse tipo de variedade lingüística, que se desenvolveu a partir do contato lingüístico principalmente do português com um registro dialetal alemão, mas que seguiu (e segue até hoje) um processo de evolução lingüística natural interno.

Enquanto as variedades dialetais de base alemã faladas no Brasil iam se transformando e se distanciando cada vez mais do alemão *standard* (*Standarddeutsch*), o ensino escolar também se transformava: em 1961 foi publicada a LDB, que iniciou a descentralização do ensino brasileiro, permitindo que cada conselho estadual decidisse, por exemplo, quantas horas seriam dedicadas às línguas estrangeiras de forma geral, os estados optaram por diminuir a carga horária semanal de aulas de línguas, sendo o inglês a única que não sofreu alterações, de

¹² Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/EducacaoCulturaPropaganda/ReformaEnsinoSecundario>> - último acesso em 27 ago. 2019.

acordo com Leffa (1999, p. 13). Menos de 10 anos depois, em 1971, a segunda LDB trouxe ainda mais consequências negativas para as línguas estrangeiras: “A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira” (LEFFA, 1999, p. 14). Muitas escolas tiraram do currículo do Ensino Fundamental as aulas de idioma e, no Ensino Médio, eram ofertadas apenas uma ou duas horas semanais.

Depois de um período conturbado para o ensino de línguas, a nova (e atual) LDB é lançada, no ano de 1996, trazendo boas novas: torna-se obrigatório o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, sendo tal escolha de responsabilidade da comunidade escolar, como afirma Leffa (1999, p. 15). Já para o Ensino Médio, uma língua estrangeira moderna seria obrigatória e a segunda optativa. No mesmo ano são publicados pelo governo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a fim de complementar a LDB e nortear as escolas na elaboração dos currículos e das aulas. Quanto às línguas estrangeiras, os PCNs informam que

a aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. (BRASIL, 1998, p. 63)

Dessa forma, a aprendizagem de um novo idioma volta-se ainda mais para o aluno como sujeito, como alguém inserido em uma comunidade e que possui uma história de vida, tentando trazer esses elementos para dentro da sala de aula, para que a aprendizagem faça mais sentido para os estudantes, e abandonando (ou pelo menos tentando abandonar) um ensino pautado exclusivamente pela tradução e pela gramática. A seguir será abordado o ensino de línguas estrangeiras a partir das Orientações Curriculares e, de modo mais aprofundado, dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul até os debates atuais sobre a futura Base Nacional Comum Curricular.

2.2 PRESENTE: COMO ESTÁ O ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL NOS DIAS ATUAIS

A partir da retomada da discussão sobre os Parâmetros Curriculares, que surgiu nos encontros e debates das Secretarias Estaduais de Educação e das universidades (por meio de pesquisadores que se dedicam às questões do ensino), discussões essas que tinham como objetivo “aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2006, p. 08), foram elaborados os documentos Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) em 2006.

No capítulo intitulado Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, das OCNs, destacam-se como alguns dos objetivos “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LE; discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores ‘globalizantes’ e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de LE” (BRASIL, 2006, p. 87). Com isso, já era possível notar um movimento em direção às mudanças de perspectivas quanto ao ensino de LE de forma mais concreta, visto que alguns exemplos de atividades, de planejamento para o desenvolvimento da leitura, entre outros, já estavam presentes nesse documento.

Poucos anos depois, os estados brasileiros ficaram encarregados de elaborar o seu próprio documento de ensino, como um guia de orientação para as escolas, com base nas suas necessidades e realidades locais - o que resultou nos Referenciais Curriculares de cada estado. Neste trabalho, como já mencionado, serão analisados os RCs do Rio Grande do Sul, intitulados “Lições do Rio Grande” e publicados em 2009. Esse documento traz à tona um ensino de línguas bastante diferente do que todos, professores, alunos e sociedade, estavam acostumados, norteando as instituições de ensino sobre como colocarem em prática os conceitos e os valores de ensino-aprendizagem que começaram a serem construídos com a LDB de 1996. Como os próprios RCs informam, há dois objetivos principais:

Por um lado, [os Cadernos] pretendem provocar e estimular o aluno, ao aprender uma língua adicional, a pensar sobre si mesmo e sobre o seu contexto para que possa participar dele e intervir nele a partir de outras percepções socialmente construídas de sua realidade; por outro, pretendem provocar e estimular o professor, ao ensinar uma língua adicional, a refletir sobre sua aula como oportunidades de participação e de circulação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita na escola e fora dela (RIO GRANDE DO SUL, 2009, Caderno do Professor, p. 89)

A língua adicional entra como um importante aliado educacional ao proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre si mesmos e sobre a realidade na qual eles estão inseridos, além de oportunizar o conhecimento e a conscientização sobre uma nova sociedade e sua cultura,

uma nova forma de entender o mundo, o “diferente”. “É olhando para o outro que podemos conhecer a nós próprios, refletir e redimensionar nossos papéis e nossas ações” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, Caderno do Professor, p. 89). A língua adicional deixa de ser apenas a gramática de um idioma distante e sem sentido, e passa a ser uma ferramenta na formação da criança e do adolescente como cidadãos brasileiros.

Para que a língua estrangeira consiga desempenhar esse papel e alcançar os objetivos acima descritos, foram propostas, nos RCs, Unidades Didáticas, cujas temáticas partem das realidades enfrentadas pelas escolas e que são de interesse dos estudantes como identidade, meio ambiente, valores, entre outros, utilizando textos de diversos gêneros bastante presentes na sociedade atual como histórias em quadrinhos, campanhas publicitárias, letras de músicas e biografias de cantores, entre outros. Tendo como base essas UD's de línguas inglesa e espanhola, disponibilizadas nos RCs, serão produzidas as UD's de língua alemã deste trabalho.

Em setembro de 2016, a educação brasileira retrocedeu alguns passos, devido ao encaminhamento da polêmica Reforma do Ensino Médio, intitulada pelo governo como Novo Ensino Médio, ao Congresso Nacional, sendo aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado em meados de 2017 e pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2018: “A Lei nº 13.415/2017 [referente ao Novo Ensino Médio] alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, (...) definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular”.¹³ Dentre os diversos pontos que geraram debates e descontentamentos, neste trabalho destacamos a oferta opcional de outras línguas estrangeiras que, segundo a Lei nº 13.415/2017, o inglês torna-se “obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol”¹⁴. No Rio Grande do Sul, a luta para manter o espanhol no currículo obrigatório das escolas continua:

A PEC 74, aprovada pela Assembleia Legislativa em dezembro de 2018, acrescenta parágrafo ao art. 209 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, determinando que o ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental

¹³ Disponível no *site* do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> - último acesso em: 05 mai. 2019.

¹⁴ Disponível no *site* do MEC: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> - último acesso em: 05 mai. 2019.

e médio. Essa determinação, no entanto, não alcançou tempo para a inclusão no currículo escolar de 2019 pela Secretaria de Educação do Estado.¹⁵

Concomitante à Reforma do Ensino Médio houve a homologação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Quanto ao ensino da língua inglesa no Ensino Fundamental, a BNCC afirma que “o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 241). Em outras palavras, a justificativa do Ministério da Educação para a permanência somente do inglês no currículo se dá pelo fato de ele “ser necessário para inserção no mundo de trabalho, além de ser a [língua] mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro”.¹⁶

Não demorou muito para que inúmeras escolas, instituições de ensino superior e comunidades, nas quais o espanhol é bastante presente, se colocassem contra a decisão do governo, na tentativa de que a Lei fosse revogada. A *hashtag* #FicaEspanhol foi amplamente difundida e se tornou um símbolo de tal movimento. Ao justificar a escolha do inglês por ser a língua mais disseminada no mundo, o governo federal ignorou completamente o fato de o Brasil estar localizado na América do Sul, continente onde há maior concentração de falantes de espanhol do mundo, sendo que 12 estados brasileiros fazem fronteiras com sete países cuja língua oficial é o espanhol (são eles: Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina). Só o estado do Rio Grande do Sul possui 27 municípios fronteiriços com Argentina e Uruguai. Quanto às justificativas de o inglês ter uma função política e de ser uma necessidade para a inserção no mundo do trabalho, o governo da época novamente ignorou o fato de o Brasil fazer parte do Mercosul (Mercado Comum do Sul), organização que tem como objetivo favorecer o livre comércio intrazona e a política comercial comum entre os países que fazem parte do grupo, que são Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. Além disso, por exemplo, “o mercado produtor gaúcho em 2017 teve quatro países de língua espanhola (Argentina, Chile, Paraguai e Uruguai) entre os 10 principais destinos de exportação”.¹⁷

Com isso não estamos dizendo que a língua inglesa não é importante: pelo contrário, ela deve continuar sendo parte do currículo escolar, porém não deve ser a única contemplada,

¹⁵ Disponível no *site* da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul: <<http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/Default.aspx?IdMateria=318627>> - último acesso em: 04 nov. 2019.

¹⁶ Nota do MEC à Revista Veja, disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/cidades-se-mobilizam-por-obrigatoriedade-do-ensino-de-espanhol/>> - último acesso em: 05 mai. 2019.

¹⁷ Disponível no *site* da Zero Hora: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2018/08/comissao-da-assembleia-aprova-que-ensino-de-espanhol-seja-obrigatorio-nas-escolas-cjku0aei501cr01n0aaed3c1w.html>> - último acesso em: 05 mai. 2019.

pois olhando para a realidade brasileira, o espanhol, por exemplo, também desempenha um papel de importância e influência, tanto quanto o inglês, e, portanto, deve estar presente no currículo obrigatório das escolas brasileiras.

Com o passar dos anos, o ideal de Brasil como um país monolíngue foi ganhando cada vez mais força e se consolidou, ao passo que até nos dias atuais ainda colhemos os frutos desse ideal. Como Altenhofen e Morello (2013, p. 19) afirmam,

apesar do número elevado de línguas que coloca o Brasil entre os “países mais multilíngues do mundo”, a grande maioria das 275 línguas, ou seja 190 línguas (equivalente a 69% do total) são línguas ameaçadas de extinção, segundo a Unesco (Atlas of the World’s Languages in Danger, cf. MOSELEY, 2010; v. também MOORE, 2007).

Já há alguns passos sendo dados em direção à preservação de tal diversidade de línguas presentes em território brasileiro, como a cooficialização de nove línguas em doze municípios, por exemplo o Guarani, em Tacuru, no Mato Grosso do Sul, e o Hunsrückisch, em Antônio Carlos, Santa Catarina. É necessário que haja um esforço coletivo entre sociedade e governo, pois “é preciso igualmente passar do pensamento monolíngue homogêneo que historicamente deu o tom às políticas linguísticas no Brasil para o pensamento plurilíngue pressuposto por essas novas políticas” (ALTENHOFEN; MORELLO, 2013, p. 21).¹⁸ Inúmeras são as vantagens de se viver em um país plurilíngue, tanto para o sujeito de forma particular quanto para a sociedade em conjunto. A seguir destacaremos algumas delas.

2.3 O PLURILINGUISTO E SEUS BENEFÍCIOS

Primeiramente serão abordadas aqui algumas pesquisas referentes aos conceitos de bilinguismo, multilinguismo e, principalmente, plurilinguismo. Após isso, partiremos para as vantagens da diversidade linguística, a fim de tornar evidente a importância de preservar tal diversidade em nosso país.

É importante iniciar esta seção lembrando que

¹⁸ As novas políticas citadas no texto se referem, por exemplo, ao Decreto 7.387, de 09 de dezembro de 2010, que criou o INDL (Inventário Nacional da Diversidade Linguística), cujo objetivo é documentar línguas e manifestações linguísticas em território brasileiro.

não existe definição consensual de bilinguismo entre os pesquisadores, justamente por não haver consenso entre as respostas dadas às questões “O que significa conhecer duas ou mais línguas?”, “Quanto um indivíduo precisa conhecer de mais de uma língua para ser classificado como indivíduo bilíngüe?” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 03).

Como citado acima, até os dias atuais, o conceito de bilinguismo continua sendo uma questão complexa e indefinida, isso porque o domínio de uma língua pode variar de acordo com inúmeros fatores, como “a relação de intimidade entre interlocutores, o nível de formalidade do ambiente, as condições psicológicas e físicas dos indivíduos” (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 05), fatores esses que afetam a proficiência do sujeito em uma língua estrangeira. Também vale lembrar que, como afirma Grosjean (1985; 1997) um indivíduo bilíngüe não é a soma de dois monolíngües, pois os bilíngües usam cada uma de suas línguas para diferentes propósitos, em contextos distintos e para comunicar-se com interlocutores diferentes. Sendo assim, neste trabalho, será utilizada a definição de bilinguismo de Moradi (2014, p. 107), o qual afirma que “bilíngüe é uma pessoa que usa pelo menos duas línguas com um certo grau de proficiência. Embora um bilíngüe, cotidianamente, seja considerado como um indivíduo que consegue falar, interagir, ler ou entender duas línguas igualmente bem (o qual, nesse caso, é chamado bilíngüe balanceado), geralmente um bilíngüe possui um melhor conhecimento de um idioma do que de outro”.¹⁹

Quanto aos conceitos de multilinguismo e plurilinguismo, citamos aqui as definições abordadas por documentos da Comissão Europeia e do Conselho Europeu. De acordo com a Comissão Europeia (*European Commission* - 2007, p. 06), o “multilinguismo é entendido como a capacidade de sociedades, instituições, grupos e indivíduos de se envolverem, regularmente, com mais de uma língua no seu dia-a-dia. [...] Além disso, o termo multilinguismo é usado para se referir à coexistência de diferentes comunidades linguísticas em uma área geográfica ou geopolítica ou entidade política”.²⁰ Ou seja, o multilinguismo é associado a um determinado espaço geográfico ou sociedade onde estão presentes mais de um idioma e não somente a um sujeito. Já o plurilinguismo, de acordo com o Conselho Europeu (*Council of Europe* - 2007b, p. 17), deve ser entendido como: “[...] a capacidade intrínseca de todos os falantes de usarem e

¹⁹ Tradução livre minha do original: “*Bilingual is a person who uses at least two languages with some degree of proficiency. Although a bilingual in everyday use is usually considered as an individual who can speak, interact, read or understand two languages equally well (which in this case it is called a balanced bilingual), but a bilingual person usually has a better knowledge of one language than another*”.

²⁰ Tradução livre minha do original: “*Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. [...] In addition, the term multilingualism is used for referring to the coexistence of different language communities in one geographical or geopolitical area or political entity*”.

aprenderem, sozinhos ou através do ensino, mais de uma língua. [...] Essa habilidade é concretizada em um repertório de línguas que um falante pode usar”.²¹ Diferente do multilinguismo, o termo plurilinguismo é associado ao repertório de línguas que uma pessoa pode falar; portanto, é voltado para o indivíduo.

Muitas pesquisas revelam a importância e as vantagens de um sujeito saber falar mais de uma língua. Zimmer, Finger e Scherer (2008) apontam, em seu texto, que um dos primeiros estudos a demonstrarem os benefícios do bilinguismo foi feito por Peal e Lambert (1962), o qual defendeu “a experiência de possuir duas línguas para descrever o mundo fornece aos bilíngues condições para compreender que muitas coisas podem ser vistas de dois modos, e contribui para que eles percebam e interpretem o mundo de forma mais flexível” (PEARL; LAMBERT *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 07). Nos últimos anos, as pesquisas têm investigado e confirmado um desempenho superior quanto aos processos cognitivos de falantes bilíngues adultos: “as descobertas vêm indicando que falar duas línguas ao invés de uma está associado a um retardamento no desenvolvimento da senilidade em até cinco anos” (BIALYSTOK et al. *apud* ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 09). Segundo as pesquisas, as habilidades desenvolvidas ao se falar uma língua estrangeira tendem a adiar o surgimento de problemas nos mecanismos de percepção, memória e funções executivas na estrutura cognitiva dos idosos.

Indo além dos benefícios pessoais/individuais de falar mais de uma língua, vale ressaltar também os benefícios para as comunidades como um todo, visto que os falantes bilíngues compreendem melhor a sua própria realidade e aprendem a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, se tornam indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea, caracterizada pela diversidade e complexidade cultural (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 1, p. 131).

²¹ Tradução livre minha do original: “[...] *the intrinsic capacity of all speakers to use and learn, alone or through teaching, more than one language. [...] This ability is concretised in a repertoire of languages a speaker can use*”.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Muitas vezes, temos a impressão de que a educação brasileira não está evoluindo com o passar dos anos: ainda encontramos nas escolas aulas extremamente conteudistas e pouco voltadas para a prática; disposição das classes em fileiras, dificultando que haja momentos de colaboração, de troca de ideias e de debates; avaliações que, na maioria das vezes, servem apenas para enquadrar o aluno em um conceito ou uma nota, sem valorizar a trajetória de aprendizagem; etc. Contudo, não podemos ignorar que há, sim, mudanças acontecendo. Este capítulo abordará algumas dessas mudanças, trazendo à tona um novo olhar sobre a educação brasileira, que já vem sendo construído há alguns anos.

3.1 LÍNGUA

Esta seção inicia-se esclarecendo que um dos pilares da fundamentação teórica deste trabalho é a visão de língua aqui adotada, e que vai ao encontro da afirmação de Britto (2007):

A língua (...) é uma totalidade que, constituída na história humana, constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo. (...) ela é, acima de tudo, expressão de identidades (BRITTO, 2007, p. 24).

No período de imigração, a língua foi um dos principais fatores de união entre as pessoas em inúmeras comunidades, as quais foram essenciais para a sobrevivência desses em um país totalmente diferente da realidade a que estavam acostumados. Em ambiente escolar, porém, na maior parte das vezes, o conceito que prevalece é o de língua como conjunto de regras gramaticais que devem ser rigorosamente seguidas e memorizadas; além disso, há também uma constante desvalorização das variedades linguísticas existentes no Brasil, o que acabou acarretando em um consenso geral de que a norma culta do português é única língua brasileira “correta” e, portanto, somente ela é ensinada em sala de aula - a exceção é o inglês, que devido à sua relevância mundial (como já debatido anteriormente), em muitos casos é a única língua estrangeira presente no currículo escolar. Sendo assim, as aulas de língua portuguesa e inglesa - por vezes de espanhol também - tornaram-se algo complexo para os alunos e fora da sua realidade, dificultando, portanto, uma identificação entre o que está sendo aprendido em sala de aula e o que é reproduzido entre amigos, em casa, nas redes sociais.

Ao elaborar um material didático, a primeira coisa que se deve ter em mente, portanto, é o conceito de língua como identidade, algo que representa o aluno e que faça parte dele e, a partir disso, através das aulas, novas variedades e idiomas são apresentados e trabalhados.

3.2 LETRAMENTO ESCOLAR E LETRAMENTO CRÍTICO

O segundo pilar da fundamentação teórica refere-se ao conceito de letramento escolar e de letramento crítico, sendo o primeiro aqui debatido paralelamente ao conceito de alfabetização. Segundo Soares (2003), alfabetização deve ser entendida como “processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico” (SOARES, 2003, p. 16); já letramento é a “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (idem, p. 15). Em outras palavras, e valendo-se de uma metáfora, apropriar-se de um sistema de escrita, alfabético e ortográfico - a alfabetização - é como ser apresentado a um oceano chamado língua, enquanto desenvolver habilidades de uso desse sistema - o letramento - é mergulhar nesse oceano, a fim de conhecê-lo mais profundamente.

Há várias formas de mergulhar nesse oceano e, como afirma Kleiman (1995), a escola é apenas uma das agências de letramento, ou seja, uma das formas de mergulhar, visto que nela são enfatizadas somente algumas práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita, não abrangendo o conjunto total de práticas. Mesmo sendo apenas uma das agências de letramento, ela exerce um papel fundamental na formação do aluno como sujeito letrado, visto que “aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (Britto, 2007, p. 30), ou seja, sendo letrado, o aluno torna-se um cidadão capaz de influenciar e modificar o contexto no qual está inserido. A mesma premissa encontra-se também no letramento crítico, o qual entende que o aluno “aprende língua (materna e / ou estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

E quanto a isso, a aula de línguas estrangeiras revela-se ainda mais necessária nas escolas brasileiras, pois ela

deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso dessa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e ampliar sua atuação através da compreensão da sociedade em que vive, da circulação segura por diferentes gêneros do discurso e da possibilidade de expressar o que quer dizer (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 1, p. 134).

O ensino de uma língua estrangeira precisa proporcionar aos estudantes um olhar do novo para o já conhecido, do exterior para o interior. Ao conhecer uma nova realidade, uma nova cultura, uma nova forma de pensar, o aluno poderá refletir sobre a sua própria realidade, sua cultura e sua forma de pensar, mudando e melhorando o que for necessário, o que contribui para o seu desenvolvimento como cidadão. Em outras palavras, as aulas se tornam um espaço para a transformação social. Como afirma Mattos e Valério (2010, p. 141), o letramento crítico tem como objetivo promover “o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano”.

Portanto, para a elaboração das unidades didáticas, além da visão de língua exposta anteriormente, levar-se-á em conta a definição de letramento escolar e letramento crítico como uma forma de desenvolvimento de habilidades de uso da língua estrangeira por meio de diferentes práticas sociais de leitura e escrita. “As atividades propostas devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno, de que forma ele já se relaciona (ou não) com essa língua e o que essa LE pode dizer em relação a sua língua e cultura maternas” (SCHLATTER, 2009, p. 12).

3.3 GÊNEROS DO DISCURSO

O terceiro pilar do referencial teórico do presente trabalho refere-se aos gêneros do discurso. Segundo Rojo e Barbosa (2017, p. 16), os gêneros do discurso podem ser caracterizados como “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com as outras pessoas”. Isso significa que o ser humano sempre está se comunicando e escrevendo por meio de diversos gêneros, que podem ser orais ou escritos, impressos ou digitais: um áudio no *whatsapp*, um bilhete na porta para não esquecer de comprar algo, um formulário que precisa ser respondido, uma redação na escola e etc.

De acordo com Schlatter e Garcez (2012, p. 86), “um texto é sempre produzido por alguém, para alguém e com propósitos específicos”. Valendo-se das situações cotidianas citadas acima, um áudio no *whatsapp*, por exemplo, pode ser mandado por mim (produzido por alguém) para a minha amiga (para alguém) contando sobre o meu final de semana (com propósitos específicos); ou, ainda, um bilhete na porta de casa escrito por uma senhora (produzido por alguém) para que ela mesma (para alguém) não se esqueça de comprar um alimento que está faltando (com propósitos específicos).

Infelizmente, quando olhamos para a realidade das escolas brasileiras, notamos que, na maioria das vezes, os textos são usados de forma descontextualizada, dificultando a compreensão dos alunos e tornando-se algo sem sentido para eles. Ao produzir uma redação, por exemplo, é comum os estudantes fazerem apenas para que o professor leia e depois avalie, atribuindo uma nota ou um conceito ao texto, sem que haja, necessariamente, uma reflexão e uma discussão aprofundada sobre o tema do qual eles precisam escrever. Ou seja, o objetivo final do uso e da produção de textos, sejam orais ou escritos, nas escolas, geralmente resume-se a uma nota ou a um conceito. Porém, usando a metáfora de um jogo como sendo a nossa vida, de acordo com Schlatter e Garcez (2012),

é função da escola fazer refletir, sistematizar, e inclusive colocar em cheque as regras como as conhecemos e da maneira como o mundo insiste em ensiná-las. É função da escola preparar os educandos para poderem participar tendo não só entendido as regras do jogo, mas também questionado e discutido se essas regras não poderiam mesmo ser diferentes para possibilitar a construção de um mundo mais democrático e justo (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 87).

Portanto, nós, professores, devemos ter sempre em mente a importância de ajudarmos nossos alunos a se tornarem cidadãos críticos, proporcionando a eles aulas em que haja reflexão, debate e questionamentos sobre diversos assuntos que estão presentes em suas realidades. Nesse sentido, ainda de acordo com os autores, as aulas de Línguas Adicionais devem ter como objetivos ajudar o aluno a “aprender a compreender, a levar em conta informações e pontos de vista distintos, e a questionar as expectativas que já circulam em diferentes cenários das interações humanas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 87), objetivos esses que também busca-se atingir nas UD's produzidas neste trabalho.

3.4 ELABORAÇÃO DE TAREFAS

Entendendo língua como constituinte da identidade de um sujeito, letramento escolar como o desenvolvimento de habilidades de uso da escrita e da leitura por meio de diversas práticas sociais e gêneros do discurso como entidades discursivas que fazem parte do dia a dia das pessoas, e que devem estar presentes nas escolas a fim de proporcionar ao aluno reflexões, debates e questionamentos sobre diversos temas que permeiam as suas realidades, o último pilar da fundamentação teórica deste trabalho envolve o conceito de tarefa. Segundo Van den Branden (2006, p. 4), a tarefa é definida como “uma atividade na qual uma pessoa se engaja

para atingir um objetivo, e que requer o uso da língua”²², ou seja, é através do uso do idioma que está sendo aprendido que o aluno terá de agir e lidar com uma situação passível de acontecer “no mundo real”, sem haver, necessariamente, um objetivo linguístico final.

Este trabalho também se apoia na definição de tarefa adotada pelo exame Celpe-Bras (BRASIL, 2013, p. 7): “Uma tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social”. A aprendizagem está relacionada à vida real, ao fazer coisas no mundo, o que justifica o uso dos gêneros discursivos e textuais, já que estes estão amplamente presentes do dia a dia de qualquer pessoa em qualquer lugar do mundo.

Existem três momentos na produção de uma unidade didática: antes, durante e depois. Em cada um desses momentos é importante que o(a) professor(a) siga alguns critérios, a fim de que o material produzido cumpra o seu propósito de ser um convite para agir no mundo. Os critérios aqui usados são os de Schlatter (2009, p. 14 - 16):

1. A partir de temas norteadores relevantes para o contexto e a faixa etária dos educandos, listar as situações de comunicação (gêneros discursivos) que fazem parte desse campo temático;
2. Selecionar textos (escrito/áudio/vídeo) coerentes com os temas norteadores e que digam respeito a diferentes usos da língua nesse campo temático. A seleção do texto deve levar em conta: valores ideológicos e culturais presentes no texto; a relação com o contexto dos alunos; um equilíbrio entre conhecimento novo e velho para o aluno, ou seja, a adequação ao nível de conhecimento prévio e à faixa etária do aluno, à extensão e às características linguísticas do texto;
3. A partir dos gêneros discursivos e textos selecionados, decidir quais as habilidades que deverão ser focalizadas, sendo que é importante integrar atividades de compreensão com atividades de produção (...). Decidir também quais as funções linguísticas (propósitos de uso da língua) que serão focalizadas;
4. Elaborar atividades de uso da língua e planejar diferentes etapas para o desenvolvimento da tarefa;
5. Elaborar atividades que exijam o uso da língua com diferentes propósitos (posicionar-se, argumentar, pedir, etc.), envolvendo diferentes posições de enunciação e diferentes interlocutores;
6. Propor a reflexão sobre aspectos culturais (o que o olhar do outro revela sobre o meu mundo) e sobre representações do outro e de mim pelo outro; promover a compreensão intercultural, entendendo aqui como outra cultura não só os valores, experiências e significados historicamente construídos e associados a determinados grupos de falantes da LE, mas a diversidade da própria cultura;
7. Elaborar atividades para a prática de recursos linguísticos de forma contextualizada para que o foco esteja no sentido (e não exclusivamente na forma);

²² Tradução minha livre do original: “A task is an activity in which a person engages in order to attain an objective, and which necessitates the use of language” (VAN DEN BRANDEN, 2006, p. 4).

8. Avaliar as atividades: As metas foram atingidas ou devem ser retomadas? Quais aspectos devem ser priorizados na avaliação do aluno, do professor, da aula, das atividades, e de que forma? Como avaliar se os objetivos foram alcançados? Como (re)direcionar as atividades a partir desta aula? O que foi aprendido (tema, realidade local, gênero discursivo, recursos linguísticos)? O que não foi aprendido? Por quê? O que mais se quer saber? (SCHLATTER, 2009, p. 14 - 16).

Como é possível observar, os critérios de 1 a 3 correspondem ao momento que antecede a elaboração das tarefas; de 4 a 7, são os critérios usados durante a elaboração das tarefas; por último, o 8º critério corresponde ao momento que acontece depois da elaboração.

Durante o momento de produção didática, correspondente aos critérios de 4 a 7, vale ressaltar a importância de que sejam elaboradas todas as etapas das tarefas, que são, de acordo com os RCs (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 1, p. 162 - 164):

- Tarefas preparatórias: Quais conhecimentos prévios o aluno precisa acessar para poder iniciar o trabalho e compreender o texto? Através de quais tarefas esses conhecimentos serão ativados? Ou, caso ele não os tenha, quais tarefas poderão apresentar esses conhecimentos antes de iniciar o trabalho com o texto?
- Tarefas de compreensão no contato inicial com o texto: Qual é o gênero do discurso: quem fala, para quem, em que modalidade e suporte, etc? Como os diversos elementos que compõem o texto (título, fotos, legendas, linhas de apoio, imagens, sons, etc.), podem ajudar a interpretá-lo? Como conhecimentos prévios sobre parâmetros de textualização podem ajudar a construir expectativas e hipóteses em relação ao texto? Quais são algumas leituras esperadas do interlocutor de textos nesse gênero do discurso? Que perguntas serão feitas para que o aluno focalize essa abordagem do texto (propósito de compreensão)? O texto é longo? Como lidar com a extensão do texto (dividindo-o para diferentes alunos ou em diferentes etapas de leitura)? Que outras informações/relações/pressupostos são chave para a compreensão? Como as perguntas podem dirigir o interlocutor do texto para esses objetivos? Como as ideias se relacionam com o cotidiano dos alunos? Que relações podem ser feitas? O que trazem de novo (informações/perspectivas/etc.)? Que outros propósitos de compreensão alguém poderia ter em relação a esse texto? Em que contexto tais propósitos seriam justificáveis?
- Tarefas de reação ao texto (produção oral/escrita): Quais seriam os gêneros de resposta possíveis a textos nesse gênero do discurso? Como uma tarefa de produção (escrita/oral) pode refletir isso, considerando diferentes propósitos, interlocutores,

suportes e formatos? Que outros propósitos (posicionar-se, argumentar, pedir, etc.), envolvendo diferentes posições de enunciação e diferentes interlocutores, podem ser mobilizados em relação a esse gênero? Que alterações seriam necessárias (de conteúdo e de forma), caso quiséssemos usar as informações para outros propósitos e interlocutores e em outras modalidades ou suportes?

- Tarefas de resposta aos textos dos alunos: Quem são os possíveis diferentes interlocutores dos textos produzidos? Que tarefas farão com que os alunos se coloquem na posição de interlocutores desses textos? O que é esperado de um bom texto, considerando o gênero do discurso proposto? Quais são os critérios

A mesma estrutura de elaboração tarefas pode ser observada nos estudos de Van den Branden (2016, p. 42), o qual afirma que há de três tipos de tarefas, as quais define como: pré-tarefa, tarefa e pós-tarefa. De acordo com o autor, a etapa de pré-tarefa geralmente acontece na preparação da turma para a tarefa de forma cognitiva, sócio-emocional e do ponto de vista organizacional. Pode-se considerar esse momento prévio como um *scaffolding* (andaime), em que o estudante recebe a ajuda de outros colegas e de professores em um contexto extralinguístico para o seu cumprimento. Em outras palavras, o *scaffolding* é a pré-tarefa, pois ajudará o aluno a realizar as próximas atividades. O período de realização da tarefa envolve discussões dos alunos sobre os resultados da tarefa e as estratégias de desempenho da mesma, em que eles terão que lidar com quaisquer obstáculos que possam encontrar. É durante esse estágio que o suporte interacional desempenha as funções cruciais de lidar com os equívocos pessoais ou compartilhados dos alunos; é quando o professor fornece aos estudantes diversos suportes, como *feedback* sobre a qualidade de seu trabalho em andamento e monitora seu progresso; os incentiva a continuar fazendo um bom trabalho mesmo quando a atividade é desafiadora. Na última fase, a de pós-tarefa, é quando os resultados são relatados e revisados e o desempenho da tarefa é discutido. O foco na forma pode ser incorporado a essa etapa, por exemplo, quando o professor instiga seus alunos a praticarem regras específicas ou itens linguísticos destacados nas tarefas que os alunos realizaram.

É a partir das definições de elaboração de tarefa acima abordadas, além dos conceitos de língua, letramento escolar e gêneros textuais, que as tarefas deste trabalho serão construídas, resultando em quatro unidades didáticas de língua alemã.

4 AS UNIDADES DIDÁTICAS

Nos RCs (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 01, p. 149 - 159), há quatro quadros intitulados “Planejamento de unidades didáticas: Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês”, os quais contêm três colunas no total: a primeira, destinada ao “Projeto, Tarefas preparatórias e Objetivos de ensino”; a segunda, referente aos “Conteúdos relacionados”; e a terceira, composta pelas “Competências/habilidades”. No início de cada UD de língua alemã aqui elaboradas, haverá uma imagem dos quadros dos RCs, o qual serviram como base para a elaboração da mesma, cujas alterações feitas na coluna referente aos conteúdos relacionados virão logo abaixo de cada quadro.

Além disso, como já mencionado nas considerações iniciais deste trabalho, algumas partes da primeira UD, voltada para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, foram realizadas em estudo anterior (RIEDNER, 2017), sendo, neste trabalho, complementada e aperfeiçoada. As UDs seguintes, de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, de 1º ano e de 2º e 3º ano do Ensino Médio, foram elaboradas para este trabalho.

4.1 EU E OS OUTROS (6º E 7º ANOS)

De acordo com os RCs (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 01, p. 149), o eixo temático da UD destinada ao 6º e 7º anos é Identidade, e o gênero do discurso são as histórias em quadrinhos (HQs). No quadro abaixo, “Planejamento de unidades didáticas: Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês”, pode-se conferir o “Projeto, Tarefas preparatórias e Objetivos de ensino” e as “Competências/habilidades”.

Figura 1 – Primeira parte do quadro de planejamento de unidades didáticas destinado ao 6º e 7º ano²³

**Planejamento de unidades didáticas:
Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e
do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês
Etapa escolar - 5ª e 6ª anos ensino fundamental**

Eixo Temático - Identidades Tema de Unidade - Eu e os Outros Gêneros do Discurso - História em quadrinhos (HQ)		
Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Projeto e tarefas preparatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaboração de um gibi da turma, com HQ de cada aluno; - leitura de HQ que permitam a simbolização de questões identitárias, especialmente relacionamentos com pais e amigos; - preparação para a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre os personagens envolvidos nas histórias em quadrinhos; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; - estudo do texto: reflexão sobre o uso de elementos gráficos, sobre as relações entre imagem e texto verbal, sobre os elementos narrativos e os elementos geradores de humor, nas histórias em quadrinhos; - preparação para a produção das HQ: uso de recursos linguísticos relevantes para a construção das HQ. 	<p>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</p> <ul style="list-style-type: none"> - história em quadrinhos: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto; - efeitos de sentido de recursos gráficos: uso dos balões de histórias em quadrinho; - recursos linguísticos para descrever pessoas: adjetivos de características de personalidade, perguntas e possíveis respostas sobre características comportamentais e de personalidade. <p>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</p> <p>Espanhol</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudo do autor: Quino; - estudo dos personagens: Mafalda e sua turma; 	<p>Espanhol e Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com a leitura de gibis, conhecimento da língua portuguesa e da língua adicional para ler e para produzir um texto - reconhecer a função social de histórias em quadrinho, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas - estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal - identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constituem a narrativa em histórias em quadrinho - identificar implícitos pertinentes ao sentido do texto; ou seja, realizar inferências de modo a construir o sentido do texto - identificar efeitos de ironia e o humor em histórias em quadrinhos

²³ Rio Grande do Sul (2009, v. 01, p. 149).

Figura 2 – Segunda parte do quadro de planejamento de unidades didáticas destinado ao 6º e 7º ano²⁴

Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Objetivos de ensino Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler: posicionar-se criticamente em relação às tirinhas, refletindo sobre o papel dos recursos utilizados (visuais e linguísticos) para a caracterização dos personagens e dos sentimentos que expressam em relação ao outro e para estabelecer os conflitos abordados; - escrever: produzir uma história em quadrinhos em que é preciso colocar-se no papel de um personagem da história, adequando os efeitos visuais e linguísticos para expressar sentimentos e possíveis conflitos com o outro; - resolver problemas: refletir sobre relacionamentos interpessoais (especialmente com pais e amigos), sobre diferentes formas de expressar sentimentos e interpretar sentimentos, sobre conflitos e possíveis soluções. 	<ul style="list-style-type: none"> - recursos linguísticos para expressar sentimentos (<i>me encanta que, me enferma que</i>); - expressões para formular respostas curtas (afirmativas e negativas); - expressões para expressar concordância ou discordância. <p>Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudo do autor: Bill Watterson; - estudo dos personagens: Calvin e Haroldo (<i>Calvin and Hobbes</i>); - verbo <i>to be</i>, auxiliares <i>do</i> e <i>did</i> e modal <i>would</i> para fazer perguntas sobre outras pessoas; - expressões para formular respostas curtas (afirmativas e negativas); - expressões para expressar concordância ou discordância. 	<ul style="list-style-type: none"> - compreender e expressar efeitos de sentido do uso de recursos gráficos e linguísticos (pontuação, letras maiúsculas e minúsculas, seleção de palavras, etc.); - utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos - valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.) - compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (relações interpessoais) - compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos - reconhecer e expressar características pessoais - construir um conflito gerador de enredo e expressar sentimentos em relação a outros através de uma história em quadrinhos - planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte - reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido - revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.

Já os conteúdos de língua alemã abordados na UD's a seguir são:

- Estudo da autora: Renate Alf;
- Estudo dos personagens: Simone, Jelka e a irmã de Simone (sem nome);
- *W-Fragen* (perguntas com pronomes interrogativos que começam com “w”), *Ja/Nein Fragen* (perguntas cuja resposta começa com “sim” ou “não”, adjetivos e uso dos verbos *haben* (ter) e *sein* (ser ou estar) para fazer perguntas sobre outras pessoas;
- Expressões para formular respostas curtas (afirmativas e negativas).

²⁴ Rio Grande do Sul (2009, v. 01, p. 150).

6º e 7º anos do Ensino Fundamental

EU E OS OUTROS

Você gosta de histórias em quadrinhos? Pois é, as histórias em quadrinhos que escolhemos para vocês, além de divertir, falam de pais e amigos e fazem refletir sobre os sentimentos que essas relações provocam nas pessoas, mas de uma maneira leve e engraçada, e em alemão! Assim, o bate-papo será muito mais divertido. Ao final, você terá muitas ideias, e será a sua vez de contar e produzir a sua própria história!

Preparação para a leitura:

1. Converse com os seus colegas:

Você lê gibis? Lê histórias em quadrinhos em algum jornal ou revista? Como são essas histórias? Quem são os personagens de quadrinhos que você conhece? Que personagens você mais gosta?



Você vai ler algumas histórias sobre uma adolescente chamada *Simone*. As histórias em quadrinhos de *Simone* foram criadas, escritas e ilustradas pela autora alemã Renate Alf, e circularam principalmente em uma revista de público adolescente e jovem chamada *Juma – das Jugend Magazin*.²⁵

2. Estude as palavras no quadro abaixo. Quais você já conhece? Confira os significados das que você ainda não conhece no dicionário.

groß	dunkelbraun	bolnd	jung
alt	glatt	rot	klein

²⁵ A introdução à UD e a atividade 1 da preparação de leitura foram desenvolvidas anteriormente em Riedner (2017).

dick	lockig	sportlich	dünn
faul	egoistisch	neugierig	interessant
lustig	nett	freundlich	fleißig
optimistisch	elegant	zufrieden	traurig

3. Qual é a diferença entre o primeiro quadro e o segundo? Preencha os espaços que faltam com mais alguns adjetivos que você deseja.

4. Agora, organize as características como positivas ou negativas de acordo com a sua opinião.

Características positivas	Características negativas

5. Em duplas, confira o quadro acima com o de outro colega. É a mesma organização? É diferente? Por que cada um de vocês organizou dessa forma?²⁶

6. Vamos usar as palavras que aprendemos para descrever os personagens abaixo? Com base nas características físicas e nas expressões corporais, como você poderia caracteriza esses personagens?



Simone



die Schwester

Jelka, die beste Freundin
von Simone

Leitura:

1. Dê uma primeira olhada em uma das partes das histórias em quadrinhos, cujas falas foram retiradas. Observe as expressões dos personagens.

História em quadrinho I

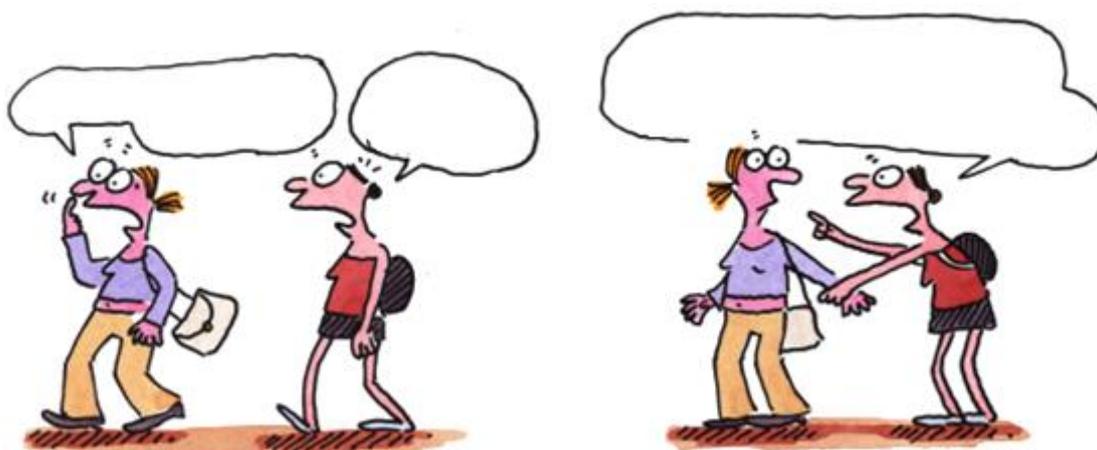


²⁶ Ainda na preparação para a leitura, as atividades 4 e 5 também foram desenvolvidas anteriormente em Riedner (2017).

História em quadrinho II



História em quadrinho III



2. Depois de olhar só uma parte das histórias, converse com seu colega e responda:

- a) Quem são os personagens em cada uma das histórias?
- b) Que sentimentos você acha que os personagens estão expressando em cada uma delas?

2. Agora leia as histórias em quadrinhos completas.

História em quadrinho I

RENATE ALF
SIMONE

Die werden staunen!



História em quadrinho II



História em quadrinho III

RENATE ALF

SIMONE

Proportionen

Was macht deine Diät, Jelka?



Vergiss es! Ich habe ein neues Problem!

Was denn?



Meine Nase ist zu klein!

So ein Quatsch!



Deine Nase ist kein bisschen zu klein, hörst du? Kein bisschen!



Kein bisschen?



Ist sie vielleicht zu groß??



3. Depois de ler as histórias completamente, pense sobre o que elas estão falando. Com o colega, escolha entre as alternativas abaixo a que melhor resume cada uma das histórias. Depois confirmam as respostas com a dupla ao lado, mostrando as pistas nas histórias que ajudaram vocês a responder.

História em quadrinhos I

- a) Jelka pintou o cabelo da Simone de verde e as duas gostaram do resultado. Porém, ao voltar para casa, várias pessoas avistaram Simone com o cabelo diferente e decidiram fazer o mesmo. Isso incomodou a adolescente, que resolveu ligar para Jelka para desabafar.
- b) Jelka pintou o cabelo da Simone com um tom de verde único e exclusivo, e as duas gostaram do resultado. Porém, ao voltar para casa, várias pessoas compararam a cor com a de outros objetos, e até mesmo disseram que parecia um tom de azul. Em casa, Simone ligou para Jelka para contar que o tom de verde dos cabelos não era tão exclusivo assim.
- c) Jelka pintou o cabelo da Simone de verde e as duas gostaram do resultado. Porém, ao voltar para casa, várias pessoas fizeram comparações ou perguntas que incomodaram Simone. Quando chegou em casa, Simone ligou para a amiga e perguntou como fazia para remover a tinta.

História em quadrinhos II

- a) Simone ganha um vestido de tricô da avó. Ao vestir, a irmã percebe que tem um fio para fora. Ela tem a ideia de puxar o fio, e mesmo que Simone peça para ela parar, a irmã continua puxando, até que estraga a roupa.
- b) Simone ganha um vestido de tricô da avó. Ela gosta do vestido, mas a irmã tem uma ideia melhor para deixá-lo mais moderno: diminuir até que fique no comprimento ideal.
- c) Simone ganha um vestido de tricô da avó. Ela gosta do vestido, mas a irmã dá risada dela e diz que não é um vestido moderno. As duas decidem, então, transformá-lo em um blusão.

História em quadrinhos III

a) Jelka conta para a amiga que tem um novo problema: seu nariz é muito pequeno. Simone discorda e insiste com ela dizendo que não é nem um pouco pequeno. Depois disso, Jelka a questiona se talvez o seu nariz não seja, então, muito grande.

b) Simone e Jelka estão passeando enquanto a amiga desabafa dizendo que está com um problema. Simone diz que vai ajudá-la a resolver o problema. A amiga, porém, pede para que ela não faça nada.

c) Jelka começa a comparar o seu nariz com o de Simone, dizendo que o seu é menor que o da amiga. Simone fica brava com a comparação e discorda, dizendo que o dela é menor. Jelka fica chateada e pergunta se Simone está dizendo, então, que ela tem o nariz muito grande.

4. Vamos ler mais atentamente cada uma das histórias em quadrinhos para compreender os detalhes? Com o colega mais próximo, leiam uma história de cada vez e respondam as perguntas para cada uma delas. Depois conversem com a turma sobre as respostas.

a) Na história I:

- Simone e Jelka gostaram do resultado do cabelo verde. Porém, ao sair na rua, as pessoas fizeram vários comentários sobre o seu novo visual. Que comentários foram esses?
- Depois de todos esses comentários, o que Simone ficou com vontade de fazer?

b) Na história II:

- Simone gostou de ganhar um vestido de tricô como presente da avó. Mesmo assim, ela deixou sua irmã diminuir o comprimento até transformá-lo em uma blusa mais curta. O que a irmã disse para convencê-la?
- Simone gostou do resultado final? Que elementos no texto os levam a justificar essa resposta?

c) Na história III:

- Simone está conversando sobre a aparência de Jelka. Sobre quais partes do corpo elas

estão conversando e o que há de „errado“ nelas?

- Qual é a diferença entre as falas “Meine Nase ist zu klein” e “Deine Nase ist kein bisschen zu klein”? E como Jelka interpreta o que a amiga diz sobre o seu nariz?

5. Discuta com a turma:

- Você gostou dessas histórias em quadrinhos? Elas são divertidas? Engraçadas? Você mudaria algum quadrinho? Qual? Conte para seus colegas como você acha que a história poderia ficar mais interessante.
- Observe, em cada história, o relacionamento entre Simone e os outros personagens (Jelka, a irmã, os pais, a avó). Como são esses relacionamentos? Eles são amigos? Brigam? Gostam um do outro? Como você sabe?
- A partir das histórias em quadrinhos que vocês leram, qual é a relação das personagens com a aparência física? Como elas se vêem, como elas realmente são, como as outras pessoas as vêem? Vocês acham que elas mudariam alguma coisa na própria aparência por causa do julgamento dos outros? Por quê?

Você já se sentiu como Simone em relação a seus amigos ou a seus familiares? Conte para os colegas.

Estudo do texto:

1. Você identifica onde estão os títulos das histórias? Eles são importantes para compreender o contexto? Por quê?

2. Em todas as histórias aparece o nome da autora e a sua assinatura. Você consegue encontrá-los?

3. Olhe o quadrinho da história I ao lado. O que cada um dos balões representa? Há ainda outros tipos/formatos de balões? Quais? Você trocaria algum balão das histórias por outro tipo? Qual e por quê?



4. Olhe a história III: que recurso visual o autor usou para dar ênfase em algumas informações importantes para o entendimento da história? Haveria algum outro recurso que pudesse ser usado para dar ênfase? Qual?

Uso da língua:

1. Analise as seguintes perguntas retiradas das histórias I e III.

W-Fragen	Ja/Nein Fragen
Wie krieg ich das grün wieder raus?	Hast du eine neue Mütze?
Was denn?	Ist sie vielleicht zu groß?

a) Há mais alguma pergunta que se encaixa na tabela abaixo? Se sim, complete a tabela.

b) Agora confira a tabela com o colega ao lado. Há alguma diferença? Por que vocês completaram com essas perguntas?

2. Responda as perguntas abaixo:

a) Qual é o verbo na primeira pergunta da coluna de W-Fragen? Qual é a posição dele na frase? Circule.

b) Escreva a resposta de Jelka para a pergunta “Was denn?” e observe a posição do verbo na afirmação:

c) Quais são os verbos nas duas perguntas da coluna de Ja/Nein Fragen? Quais são as posições deles na frase? Circule.

d) O que você acha que a Simone responderia na pergunta “Ist sie vielleicht zu groß?”? Escreva a resposta e observe a posição do verbo na afirmação:

3. Como é possível observar pela tabela e pelo exercício 2, na língua alemã, o verbo muda de lugar em algumas situações. Você sabe dizer em quais? Preencha as frases abaixo?

O verbo fica na **segunda posição** quando a pergunta é do tipo _____ e também nas _____. O verbo só ficará na **primeira posição** quando é uma pergunta do tipo _____.

4. Quais outras perguntas de W-Fragen e de Ja/Nein Fragen você já aprendeu até o momento? Converse com o colega e preencha a tabela abaixo:

W-Fragen	Ja/Nein Fragen

5. Escolha uma pessoa da sua família e faça uma lista com as suas características físicas. Depois, em duplas, façam perguntas sobre a aparência da pessoa para tentar descobrir quem o colega escolheu.

Você pergunta:	O colega responde:
Hat er / sie blonde Haare?	Ja, er / sie hat blonde Haare.
Hat er / sie	Nein, er / sie hat
Ist die Nase groß?	Ja, die Nase ist groß.
Ist er / sie lustig?	Nein, er / sie ist nicht lustig.
Ist ?	Nein,

6. Veja a imagem das pessoas abaixo. Agora leia as perguntas de W-Fragen e Ja/Nein Fragen e enumere de acordo com a resposta correta.



- | | |
|----------------------------|--|
| (1) Wie heißt er? | <input type="checkbox"/> Er arbeitet als Fußball-Spieler. |
| (2) Hat er schwarze Haare? | <input type="checkbox"/> Er ist 26 Jahre alt. |
| (3) Ist er jung? | <input type="checkbox"/> Ja, er ist freundlich. |
| (4) Wie alt ist er? | <input type="checkbox"/> Er heißt Neymar Junior. |
| (5) Was ist er von Beruf? | <input type="checkbox"/> Er wohnt in Paris, in Frankreich. |
| (6) Ist er freundlich? | <input type="checkbox"/> Ja, er ist jung. |
| (7) Wo wohnt er? | <input type="checkbox"/> Nein, er hat braune Haare. |

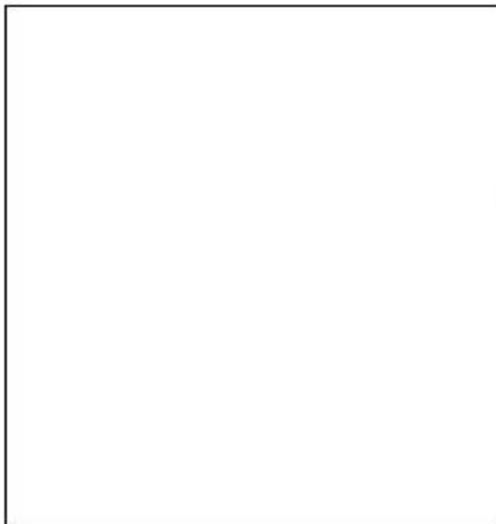
8. Agora, com um colega, você vai praticar um pouco perguntas e respostas em alemão. Siga as instruções do professor. Você tira uma pergunta do saco A, e o colega tira a resposta do saco B. A resposta faz sentido? Como você responderia a pergunta?

Produção de texto:

1. Em duplas, observem a história em quadrinhos na próxima página (História em quadrinho IV). Você já conhece algumas características das personagens Simone e de sua irmã. E quais características você acha que se encaixam com o pai e a mãe delas?

História em quadrinho IV

RENATE ALF
SIMONE



Vater	Mutter

2. O que vocês acham que está acontecendo nessa história? A reação do pai, ao entrar em casa e ouvir as músicas, é positiva ou negativa? Por quê?

3. Pensando nas características de cada personagem, escreva suas falas ou pensamentos ao longo de cada quadrinho. Você pode escrever perguntas de W-Fragen e Ja/Nein Fragen e suas respectivas respostas, por exemplo.

4. Como vocês acham que essa história vai terminar? Converse com o seu colega e decidam juntos como será o final da história. Depois, desenhem no quadrinho o que aconteceu.

5. Que título vocês dariam para essa história? Escreva na linha, ao lado do nome da autora e da personagem. Não esqueçam de assinar a história de vocês.

6. Troquem a história com a de uma outra dupla e a analisem, respondendo as seguintes perguntas:

a) Vocês entendem o que acontece no episódio? As falas das personagens fazem sentido? Os efeitos visuais ajudam a entender a história?

b) Vocês gostaram do final da história? Por quê?

c) Essa história tem algo parecido com a que vocês criaram? O quê?

7. Converse com seu colega e pensem em sugestões de mudanças para a história de acordo com as análises feitas. Se vocês acharem necessário, reescrevam suas histórias. Depois da revisão, combinem com o professor para pendurar em um mural da escola ou para ser exposto na biblioteca.

Autoavaliação

a) O que aprendi sobre

- histórias em quadrinhos?
- leitura em alemão?
- os meus sentimentos com relação aos meus pais e amigos?
- a minha forma de me ver e ver os outros?
- a língua alemã?

b) Como eu aprendi isso?

c) O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema?

4.2 OS OUTROS E EU (8º E 9º ANOS)

De acordo com os RCs (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 01, p. 152), o eixo temático da UD destinada ao 8º e 9º ano continua sendo Identidade, mas os gêneros do discurso são agora canções e notas biográficas. No quadro abaixo, “Planejamento de unidades didáticas: Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês”, pode-se conferir o “Projeto, Tarefas preparatórias e Objetivos de ensino” e as “Competências/habilidades”.

Figura 2 – Quadro de planejamento de unidades didáticas destinado ao 8º e 9º ano²⁷

**Planejamento de unidades didáticas:
Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro
das competências e habilidades - Espanhol e Inglês**
Etapa escolar - 7ª e 8ª anos ensino fundamental

Eixo temático - Identidades Tema de unidade - Os Outros e Eu Gêneros do discurso - Canção; notas biográficas		
Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Projeto e tarefas preparatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> - montagem de um painel sobre o jeito de ser da turma a partir de gostos musicais (canções e bandas); - escuta e análise de canções que permitam a simbolização de questões identitárias, especialmente sobre origens e pertencimento a diferentes grupos; - preparação para a compreensão oral e a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre gêneros musicais, bandas e cantores; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; levantamento de informações biográficas sobre os cantores estudados; - estudo do texto: reflexão sobre a letra da música e sobre a relação da letra com imagens do clipe; - preparação para a produção do painel: uso de recursos linguísticos relevantes para falar sobre si e sobre suas preferências (informações pessoais: nome, apelido, origem, idade, tipos de música, cantor(a) e banda de que gosta; letra da sua música preferida, etc.). <p>Objetivos de ensino</p> <p>Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler: posicionar-se criticamente em relação a letras de músicas e a imagens a elas associadas, reconhecer os temas das canções e o ponto de vista de quem está falando; - escrever: produzir um cartaz sobre si próprio, descrevendo suas origens e influências; - resolver problemas: refletir sobre suas origens e analisar como diferentes escolhas e comportamentos revelam nosso pertencimento a determinados grupos; refletir sobre a influência do outro na construção da nossa própria identidade. 	<p>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</p> <ul style="list-style-type: none"> - canção: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza estética do texto. <p>b) Aos textos que compõe as tarefas centrais e preparatórias</p> <p>Espanhol</p> <ul style="list-style-type: none"> - notas biográficas sobre um cantor: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza informativa do texto; - perguntas sobre dados pessoais: nome, data e local de nascimento, origem, preferências: pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos (<i>cómo, qué, dónde, cuándo, cuál</i>), formas interrogativas; - recursos linguísticos para falar sobre si: dados pessoais e preferências (<i>gustar, querer, me dicen</i>). <p>Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - notas biográficas sobre um cantor: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza informativa do texto; - perguntas sobre dados pessoais: nome, data e local de nascimento, origem, preferências; pronomes pessoais e possessivos, pronomes interrogativos (<i>who, what, when, where, how</i>), forma interrogativa com verbo <i>to be</i> e com auxiliar <i>do</i>, presente simples; - recursos linguísticos para falar sobre si: dados pessoais e preferências (<i>be, like, prefer</i>). 	<p>Espanhol e Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com canções, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ouvir, ler e produzir um texto - estabelecer relação e fazer inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (imagens em clipe, fotos, capa de CD) - localizar informações e palavras-chaves em um texto - compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do clipe) em um texto - reconhecer as funções sociais de notas biográficas e canções, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas - identificar os efeitos referencial (biografia) e estético (canção) nos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos; - utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos - valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.) - compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado (pertencimento a diferentes grupos sociais); - compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos - compreender e expressar dados pessoais e preferências - planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte - reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido - revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.

²⁷ Rio Grande do Sul (2009, v. 01, p. 152).

Os conteúdos de língua alemã abordados são:

- Notas biográficas sobre um cantor: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza informativa do texto.
- Perguntas sobre dados pessoais: nome, data e local de nascimento, profissão, início da carreira, países que já visitou; pronomes interrogativos (*was, wie, wo, wann, welche*), frases usando o tempo verbal do *Partizip II*.
- Recursos linguísticos para falar sobre si: dados pessoais e preferências.

8º e 9º ano do Ensino Fundamental

OS OUTROS E EU

Você já pensou em como se relaciona com a música? Convidamos você a conversar e a aprender sobre o que a música diz sobre nós mesmos, sobre o que gostamos e com o que nos identificamos. Nesta unidade, você vai discutir sobre gêneros musicais e bandas com as quais você se identifica. Vamos discutir uma música que fala sobre como nossa forma de agir pode revelar de onde somos. Depois, vamos descobrir quais músicas e bandas são preferidas por todos para montar um painel sobre o jeito de ser da turma!

Preparação para a leitura e a compreensão oral:

1. Discuta com os colegas:

- a) Que tipo de música você ouve? Que cantores e bandas você curte? Sobre o que falam as músicas? Esses cantores e bandas dizem alguma coisa sobre você?
- b) Você conhece cantores e bandas que cantam em alemão? Quais? De onde eles são? Confira nos mapas onde ficam os países desses cantores.
- c) Você já ouviu falar no cantor chamado Max Giesinger? Conhece alguma música cantada por ele? Nesta unidade vamos ouvir músicas de Max Giesinger. Mas antes vamos conhecer um pouco mais sobre quem é esse cantor?

Deutschsprachige Länder in Europa

**Leitura:**

1. Ao lado você pode ver a capa do cd “Die Reise” com uma foto de Max Giesinger. Analisando as imagens, como você imagina que seja a música dele? De qual país falante de língua alemã você acha que ele é? Por quê?



2. Você sabe o que é uma biografia? Que informações normalmente encontramos nesse tipo de texto? Onde pode aparecer esse tipo de texto?



3. Vamos ler uma biografia resumida de Max Giesinger. Leia o texto e complete os quadros a seguir:

Dados biográficos de Max Giesinger / Biografische Daten von Max Giesinger	
Nome completo:	
Name:	

Idade atual:	
Alter:	
Local de nascimento:	
Geburtsort:	
Profissão:	
Beruf:	
Início da carreira:	
Karrierestart:	
Países onde ele já esteve:	
Länder, wo er schon gewesen ist:	

Max Giesinger (* 3. Oktober 1988 in Waldbronn) ist ein deutscher Sänger, Songwriter und Musikproduzent. Er **wuchs** als Einzelkind bei seiner Mutter **auf**.

Während seiner Schulzeit war Max Giesinger mit den beiden Musikbands „Bud Spencer Group“ und „Sovereign Point“ am Start. Parallel **kümmerte** er sich noch um sein Soloprojekt „Maxville“. Danach **entschied** er sich für ein Work-& Travel-Programm, das ihn nach Australien und Neuseeland **führte**, wo er als Straßenmusiker tätig war.



Nach seiner Rückkehr nach Deutschland (2011) **nahm** er an der Gesangs-Castingshow *The Voice of Germany* **teil**. Er wurde durch das Votum der Anrufer durch die ersten drei Liveshows bis ins Halbfinale gewählt. Mit Unterstützung seines Coaches Xavier Naidoo **erreichte** er das Finale der Sendung am 10. Februar 2012, in dem er den vierten Platz **belegte**. Sein Debütalbum „Laufen lernen“ **veröffentlichte** Giesinger in Eigenregie mit Hilfe von Rent a Record Company. Am 23. November 2018 veröffentlichte Giesinger sein drittes Studioalbum „Die Reise“ mit 13 Songs.

Texto de https://de.wikipedia.org/wiki/Max_Giesinger e <https://www.prosieben.de/stars/star-datenbank/max-giesinger>. Acesso em 14 ago. 2019.

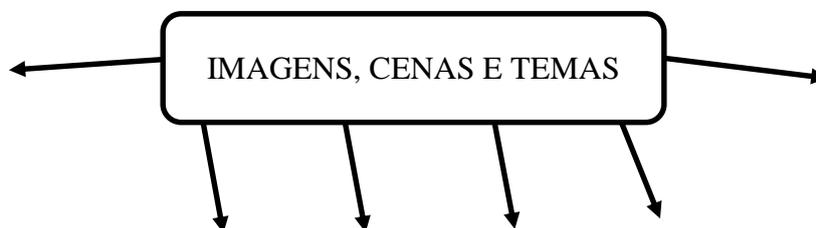
Wortschatz

Präteritum	Präsens / Portugiesisch	Präteritum	Präsens / Portugiesisch
aufwuchsen	aufwachsen / crescer	teilnahmen	teilnehmen / participar
kümmerten	kümmern / cuidar	erreichten	erreichen / conseguir
entschieden	entscheiden / decidir	belegten	belegen / ocupar
führten	führen / levar, conduzir	veröffentlichten	veröffentlichen / publicar

Compreensão oral e leitura:

1. A música que vamos ouvir, “Die Reise”, foi gravada no CD de mesmo nome, lançado em 2018.

a) Ouça uma primeira vez a música (sem a letra). Qual é o ritmo da música? Você gostou? Que imagens, cenas e temas você associa ao ritmo? Por quê?



b) Agora veja o clipe da música. Com base nessas imagens, sobre o que você acha que fala a letra da música? Você mudaria alguma coisa que escreveu no esquema acima? Se sim, o que e por quê?

c) No site oficial do cantor, abaixo do videoclipe da música lemos a seguinte frase: *Max ist alleine auf seiner Reise weil seine Freunde keine Zeit haben, oder doch?.* Que relação você acha que há entre o nome da música e a frase acima? Essa frase se encaixa à alguma imagem, cena ou tema que você citou? Se sim, qual?

2. Discuta com o colega as perguntas abaixo?

a) O clipe da música inicia com o cantor ouvindo alguns áudios de seus amigos desejando a ele felicitações pelo aniversário. Qual é a reação dele a esses áudios? Que sentimentos ele demonstra? Por quê?

b) Ao longo da música vamos descobrindo onde estão ou o que cada um de seus amigos está fazendo. Ouça novamente a música e preencha os versos com os nomes de cada amigo:

2ª estrofe / Zweite Strophe	Nomes / Namen
_____ ist jetzt in Freiburg. _____ está agora em Freiburg.	Manu
_____ in Berlin. _____ em Berlin.	Tim
_____ wurde Anwalt. _____ tornou-se advogado.	Hannah
nur _____ ist geblieben. apenas _____ permaneceu.	Philipp
_____ wollte Tänzer werden, jetzt macht er BWL. _____ queria ser dançarino, agora está estudando administração.	Tobi
5ª estrofe / Fünfte Strophe	Nomes / Namen
_____ hat jetzt Kinder, wir hab'n kaum noch Kontakt. _____ agora tem filhos, quase não temos contato.	Mark
_____ macht Sozialarbeit. _____ faz trabalho social.	ich (o cantor)
_____ hat's nicht gepackt. _____ não conseguiu.	Kolja
_____ reist durch Frankreich, sucht immer noch sein Glück. _____ viaja pela França, ainda procurando por sua felicidade.	Kathi

Und _____ spiel' meine Lieder und denk' an euch zurück.

Clemens

E _____ toco minhas músicas e penso em vocês.

3. Responda as perguntas abaixo, primeiro individualmente, depois converse com a turma:

a) Assim como o cantor, você já esteve sozinho em algum momento? Que momento foi esse? Como você se sentiu? Onde estavam ou o que os seus amigos estavam fazendo?

b) Ao final do clipe vemos que Max se reencontra com os seus amigos e fica feliz novamente. Você já teve algum(a) amigo(a) que se afastou por um tempo e depois vocês voltaram a se falar? Se sim, como aconteceu? Se não, por que você acha que a amizade acabou?

c) Pensando nas suas amizades da escola e também de outros locais (vizinhança, clube, igreja e etc.), com qual grupo você mais se identifica? Por quê? É possível alguém fazer parte de um único grupo? Por quê?

d) E como você identifica quem pertence a cada um desses grupos? Pelas roupas? Atitudes? Lugares que frequentam? O que dizem? Como falam? Você pode dar alguns exemplos?

Grupo / Gruppe

O que identifica o grupo / Was identifiziert die Gruppe?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

e) Escreva alguns versos das estrofes acima (2ª e 5ª) falando sobre as suas amizades:

_____ ist jetzt in _____ nur _____ ist geblieben
 _____ wollte _____ werden, jetzt macht er _____
 reist durch _____, sucht immer noch sein Glück.

Estudos do texto:

Em grupos, vamos compreender o que diz a letra.

1. Do que fala cada estrofe? Relacionem as ideias abaixo com as partes da música.

a) Mesmo parecendo tudo igual ao redor, muita coisa mudou e se transformou.

- b) Não importa para onde cada um vai, as amizades verdadeiras permanecem vivas.
- c) Os amigos estão juntos por um tempo, depois se separam e cada um vai viver a sua vida.
- d) Os anos passam, coisas novas acontecem sempre. O importante é ter pessoas que caminhem junto com você, que te ajudam quando é necessário.
- e) Há amigos que constituem família ou viajam para outro lugar, cada um com a sua própria história.
- f) Há amigos que mudam de cidade, uns que permanecem, outros se tornam profissionais. E o tempo segue passando.
- g) Os anos passam, coisas novas acontecem sempre. O importante é ter pessoas que caminhem junto com você, que te ajudam quando é necessário.

Teil 1

Ein altes Foto in meiner Hand
 Als wir kaum wussten, wer wir sind
 Fünf Sommer und wir war'n endlos
 Bis jeder seine Wege ging

Teil 4

War kurz zuhause, war lang nicht hier
 Wo Stein auf Stein wie früher steht
 Die alte Straße ist fast wie damals
 Und doch hat sich so viel gedreht

Teil 2

Tim ist jetzt in Freiburg, Tobi in Berlin
 Philipp wurde Anwalt, nur Hannah ist
 geblieben
 Manu wurde Tänzer, jetzt macht er
 BWL
 Die Zeit vergeht im Rückspiegel so
 schnell

Teil 5

Kathi hat jetzt Kinder, wir hab'n kaum noch
 Kontakt
 Kolja macht Sozialarbeit und Mark hat's
 nicht gepackt
 Clemens reist durch Frankreich, sucht
 immer noch sein Glück
 Und ich spiel' meine Lieder und denk' an
 euch zurück
 Und jeder hat Geschichten, von den'n er
 gern erzählt
 Die Zeit vergeht im Rückspiegel so schnell

Der Refrain

So laufen die Jahre weiter ins Land

Teil 6

Ich spiel' hier meine Lieder und denk' an

So fängt das Neue nach dem Alten an
 Wir sind auf der Reise, und irgendwann
 Kommen wir an, kommen wir an
 Wir starten von vorne, geben fast auf
 Wir stolpern und fall'n und zieh'n uns
 wieder rauf
 So laufen die Jahre, und irgendwann
 Kommen wir an, kommen wir an

euch zurück
 An alle unsre Träume, an jeden Augenblick
 Egal, wo wir auch landen, es hat alles einen
 Sinn
 Irgendwo führt jede Reise hin

2. Agora converse com os colegas.

- Você concorda com a sugestão da música de que, mesmo que os anos passem e as coisas mudem, os amigos de verdade permanecem? Por quê?
- O que quer dizer “*Die Zeit vergeht im Rückspiegel so schnell*” (Teil 2 e Teil 5)? O que essa frase tem a ver com o tema?
- Assista de novo ao clipe: como aparece o contraste entre Max sozinho, sem os amigos e que sentimentos ele demonstra? E quando ele se reencontra com os amigos, o que acontece?
- Ouçã novamente a música (e cante acompanhando a letra). Agora que você sabe do que fala essa música, você mudou sua opinião sobre ela? O que você pensa agora?

Uso da língua:

1. Abaixo você pode ler as respostas de Guilherme Müller, uma pessoa fictícia, a várias perguntas pessoais. Junto com seu colega, pense quais foram as perguntas feitas pelo entrevistador para obter essas informações. Utilizem o quadro abaixo para ajudar vocês.

Frage:

NAME: Guilherme Müller

Frage:

ALTER: 32 Jahre alt

WIE?
 WO?
 WAS?
 WANN?
 WELCHE?

Frage:

GEBURTSORT: Santa Rosa, Rio Grande do Sul, Brasilien

Frage:

BERUF: Anwalt

Frage:

KARRIERESTART: 24 Jahre alt, als Praktikant in der
Anwaltskanzlei „Borges & Silva“

Frage:

LÄNDER / STÄDTE: England / Gramado, Porto Alegre und Rio
de Janeiro

ist ... geboren
hat ... angefangen
hat ... besucht

2. Vamos fazer um quadro com as informações do colega? Entreviste dois colegas utilizando as perguntas da tarefa anterior e preencha as fichas a seguir com as informações que você descobrir.

Informações pessoais / Persönliche Informationen	
Name:	
Alter:	
Geburtsort:	
Traumberuf*:	
Länder / Städte:	
*Was ist dein Traumberuf?	

Informações pessoais / Persönliche Informationen	
Name:	
Alter:	
Geburtsort:	
Traumberuf*:	
Länder / Städte:	
*Was ist dein Traumberuf?	

Produção de texto:

1. A música de Max Giesinger nos fala sobre a importância das amizades na nossa vida, mesmo que nem sempre essas pessoas consigam estar próximas a nós. Considerando as suas amizades, quais são algumas músicas com as quais você se identifica ou já se identificou?

- a) Em que língua elas são cantadas?
- b) Qual é o estilo musical e o ritmo dessas músicas?
- c) Sobre o que elas falam?

2. Faça um cartaz em alemão com algumas coisas que representam você e o seu grupo de amigos, para fazer um mural da turma. Você pode incluir:

- a) algumas informações pessoais (nome, origem, idade, profissão dos sonhos e etc.);
- b) uma frase que resume o que vocês são;
- c) os tipos de música com os quais vocês se identificam;
- d) uma foto de um(a) cantor(a) ou banda com quem vocês se identificam;
- e) a letra da(s) música(s) preferida(s).

3. Após os cartazes estarem nas paredes da sala, leia os cartazes e discuta com a turma:

- a) O que você já sabia dos colegas? Os cartazes confirmaram a visão que você tinha deles?
- b) O que você aprendeu de novo sobre os colegas?
- c) Qual cartaz você achou mais interessante? Por quê?
- d) Que colega surpreendeu mais? Por quê?

Autoavaliação:

- a) O que aprendi sobre:
 - 1. meus colegas;
 - 2. os grupos com os quais me identifico;
 - 3. leitura em alemão;
 - 4. escrita em alemão;
 - 5. a língua alemã;
 - 6. música alemã;
 - 7. outros.

- | |
|--|
| b) Como eu aprendi isso? |
| c) O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema |

4.3 PODEMOS MUDAR O MUNDO? (1º ANO DO ENSINO MÉDIO)

De acordo com os RCs (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 01, p. 154), o eixo temático da UD destinada ao 1º ano do Ensino Médio é “Isso não tá legal”, e o gênero do discurso escolhido é o anúncio publicitário. No quadro abaixo, “Planejamento de unidades didáticas: Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês”, pode-se conferir o “Projeto, Tarefas preparatórias e Objetivos de ensino” e as “Competências/habilidades”.

Figura 4 – Quadro de planejamento de unidades didáticas destinado ao 8º e 9º ano²⁸

²⁸ Rio Grande do Sul (2009, v. 01, p. 154 – 155).

Planejamento de unidades didáticas:
Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês
 Etapa escolar - 1^a ano ensino médio

Eixo temático - Isso não tá legal Tema de unidade - Podemos mudar o mundo? Gêneros do discurso - Anúncio publicitário		
Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Projeto e tarefas preparatórias</p> <ul style="list-style-type: none"> - criação de uma campanha para resolução de um problema na escola ou na comunidade; - visionamento e leitura de campanhas publicitárias (em vídeo, em revistas, etc.) relacionadas a problemas locais e mundiais; - preparação para a compreensão oral e a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre liderança e sobre campanhas publicitárias conhecidas; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; reflexão sobre problemas que afetam a comunidade e o mundo de hoje, discussão sobre formas de buscar soluções coletivamente; discussão sobre <p>quem precisa de ajuda e quem pode ajudar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - estudo do texto: análise e reflexão sobre os elementos persuasivos nas campanhas: expressões de estímulo, uso de elementos gráficos e imagéticos, relação entre imagem e texto verbal; - preparação para a produção da campanha: uso de recursos linguísticos relevantes para expor um problema e para estimular ações conjuntas. <p>Objetivos de ensino</p> <p>Os alunos, ao final da unidade, deverão ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler: posicionar-se criticamente em relação a campanhas publicitárias, reconhecer a função persuasiva e a credibilidade da campanha, reagindo e posicionando-se em relação a ela. - escrever: produzir uma campanha publicitária, adequando diferentes recursos de persuasão a públicos distintos; - resolver problemas: refletir sobre problemas relevantes ao contexto e sobre formas de solucioná-los, refletir sobre como convencer outras pessoas a se engajar em lutas coletivas. 	<p>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês)</p> <ul style="list-style-type: none"> - campanhas publicitárias para estimular o trabalho coletivo: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza persuasiva do texto; - efeitos de sentido de recursos visuais e sua relação com os recursos gráficos; <p>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</p> <p>Espanhol</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso de recursos linguísticos para expor um problema e para estimular alguém a agir: perguntas, expressões de estímulo, imperativo. <p>Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - uso de recursos linguísticos para falar sobre experiências vividas: <i>when was the last/first time you...</i>, forma interrogativa no passado; - uso de recursos linguísticos para expor um problema e para estimular alguém a agir: perguntas, expressões de estímulo, imperativo. 	<p>Espanhol e Inglês</p> <ul style="list-style-type: none"> - ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com campanhas publicitárias, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ler e para produzir um texto - reconhecer a função social de anúncios e campanhas publicitárias (convencer o leitor a participar), explicando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas, estabelecendo relações e fazendo inferências a partir da integração de texto verbal e não verbal (ilustrações, fotos, etc.) - localizar e compreender informações e palavras-chaves em um texto - compreender e produzir efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras, pontuação, etc.) e não verbais (ilustrações, fotos) em um texto <p>- compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (liderança, campanhas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos - identificar (na compreensão) e selecionar (na produção) os efeitos de persuasão e de credibilidade nos textos e relacioná-los à seleção de vocabulário e de outros recursos linguísticos, explicando a relação dialógica do texto - utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos - valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.) - expor um problema e propor uma solução - planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte - reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido - revisar os textos escritos, fazendo alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.

Os conteúdos de língua alemã abordados são:

- Uso de recursos linguísticos para expor um problema e para estimular alguém a agir: perguntas, expressões de estímulo, imperativo.

PODEMOS MUDAR O MUNDO?

Nesta unidade, você vai ter oportunidade de refletir sobre os problemas que afetam sua comunidade e o mundo de hoje, e de discutir formas de buscar soluções coletivamente. Uma das formas de agir na sociedade em relação a esse tema é fazendo campanhas publicitárias para estimular ações conjuntas. Veja o que alguns órgãos internacionais fazem e posicione-se! Crie a sua campanha e participe!

Preparação para a leitura:

1. Você conhece alguma das logos abaixo? Se sim, qual? Se não, o que você acha que elas representam?



2. Leia a definição abaixo para ajudar na sua resposta:

Eine Nichtregierungsorganisation ist ein zivilgesellschaftlich zustande gekommener Interessenverband, der nicht durch ein öffentliches Mandat legitimiert ist. Die Weltbank definiert NROs als private Organisationen, die durch ihre Aktivitäten versuchen, Leid zu mindern, die Interessen der Armen in der Öffentlichkeit zu vertreten, die Umwelt zu schützen, grundlegende soziale Dienste zu leisten oder Aktionen für Entwicklungsvorhaben zu initiieren.

Texto adaptado de: <https://de.wikipedia.org/wiki/Nichtregierungsorganisation> - Acesso em: 24 ago. 2019.

3. Muitas empresas, marcas famosas e inclusive ONGs produzem campanhas publicitárias. Em duplas, converse com o colega sobre as questões abaixo:

- a) O que são campanhas publicitárias? Com que objetivos elas são criadas?
- b) Onde podemos ver campanhas publicitárias?
- c) Pense em uma campanha publicitária que você tenha gostado muito ou que você acha que foi marcante:
- Sobre o que ela falava?
 - Qual era o objetivo?
 - Onde você viu essa campanha?
 - Como era o texto?
 - Para quem ela era dirigida?
 - Que estratégias eram usadas na campanha para chamar a atenção do público?

4. Converse com seu colega sobre as seguintes questões:

- Você conhece o trabalho do grupo WWF (*World Wide Fund for Nature*)?
- Que tipo de campanhas eles costumam fazer?
- Qual é o objetivo desse grupo?



Leitura:

As publicidades a seguir são exemplos de campanhas realizadas pelo *WWF Deutschland*.

Em duplas, respondam as questões sobre essas campanhas.

Publicidade I

WWF 50 JAHRE

**DIE TIGER SCHÜTZEN?
WIR HABEN ES IN DER HAND!**

*Dr. Thuy Anh Le
Leiterin Projekt Zentral-Annamiten*

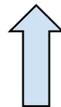
Die tropischen Bergwälder Südostasiens sind die Heimat der seltenen Indochinesischen Tiger. Für ihren Schutz sind seit 20 Jahren WWF-Mitarbeiter in der Region im Einsatz. Unser Ziel: die letzten wildlebenden Tiger der Welt nicht nur zu retten, sondern ihren Bestand zu verdoppeln.

MEHR ERFAHREN
& MITTREDEN:
DIALOG.WWF.DE

UNTERSTÜTZE
UNSERE ARBEIT

SMS STICHWORT:
TIGER

AN DIE NUMMER
81190



Die tropischen Bergwälder Südostasiens sind die Heimat der seltenen Indochinesischen Tiger. Für ihren Schutz sind seit 20 Jahren WWF-Mitarbeiter in der Region im Einsatz. Unser Ziel: die letzten wildlebenden Tiger der Welt nicht nur zu retten, sondern ihren Bestand zu verdoppeln.

Publicidade II

WWF 50 JAHRE

Gestern war sie noch da.
5 Euro gegen Wilderei und die Zerstörung des Lebensraums.
wwf.de

Sende TIGER⁴⁶ per SMS* an 81190

Mit 5 Euro im Monat helfen Sie, den letzten 450 Amur-Tigern eine Überlebenschance zu geben! Dringender denn je brauchen sie unseren Schutz vor skrupellosen Wilderern, die aus reiner Profitgier auch Tigermütter töten. Und vor einer Holzmafia, die auch in die letzten Tiger-Refugien vordringt. Dadurch sind einige Tigerunterarten bereits vom Aussterben bedroht. Schützen Sie mit dem WWF die letzten Tiger unserer Welt. Mehr Infos unter: wwf.de. Einmalig spenden an den WWF: Bank für Sozialwirtschaft Mainz, Konto 2000, BLZ 550 205 00, IBAN DE22 5502 0500 0008 0987 02, BIC BFSWDE33MNZ. Stichwort: TIGER. Oder per SMS*.
*Eine SMS kostet 5 Euro, davon gehen 4,83 Euro direkt an den WWF. Kein Abo; zzgl. Kosten für eine SMS.



Mit 5 Euro im Monat helfen Sie, den letzten 450 Amur-Tigern eine Überlebenschance zu geben! Dringender denn je brauchen sie unseren Schutz vor skrupellosen Wilderern, die aus reiner Profitgier auch Tigermütter töten. Und vor einer Holzmafia, die auch in die letzten Tiger-Refugien vordringt. Dadurch sind einige Tigerunterarten bereits vom Aussterben bedroht. Schützen Sie mit dem WWF die letzten Tiger unserer Welt. Mehr Infos unter: wwf.de. Einmalig spenden an den WWF: Bank für Sozialwirtschaft Mainz, Konto 2000, BLZ 55020500, IBAN DE225502 0500 0008 098702, BIC BFSWDE33MNZ, Stichwort: TIGER. Oder per SMS*.

- Observem o material das campanhas: com base nas fotos, frases e pergunta em destaque, o que está sendo proposto?
- Para quem vocês acham que foram feitas essas publicidades?

- c) Onde elas podem ter sido publicadas? Esses anúncios poderiam ser mais eficientes se publicados em outra mídia (televisão, rádio, jornal)? Por quê?
- d) O que os números de telefone e as palavras-chave podem ter a ver com as campanhas?
- e) Quais são os objetivos das campanhas?

Estudo do texto:

1. Discuta com os colegas:

- a) Qual é a função das frases “*Die Tiger schützen? Wir haben es in der Hand!*”, na publicidade I? E de “*Gestern war sie noch da*”, na publicidade II?
- b) Por que você acha que os autores dos textos escolheram essas fotos para ilustrarem os textos? Você as considera uma boa escolha? Por quê?
- c) Com base nas fotos e nos textos, de que maneira esses dois anúncios tentam convencer o leitor a se engajar na causa do *WWF Deutschland*?
- d) Você acha os anúncios convincentes? Por quê?
- e) Que recursos (fotos, depoimentos, *layout* do texto, etc.) você utilizaria para tornar essa causa mais atraente para as pessoas que você conhece? Por quê?

2. As frases abaixo foram retiradas das campanhas publicitárias que você leu. Leia novamente e responda:

Unterstütze unsere Arbeit.

Sende “Tiger” per SMS an 81190.

- a) Qual a função, no texto, das frases destacadas?
- b) O que as formas dos verbos têm em comum?

Uso da língua:

1. O WWF produz campanhas alertando sobre diversos problemas ambientais. O mesmo enunciado “...? *Wir haben es in der Hand!*” aparece em outros anúncios, como você pode observar nas imagens abaixo.

Publicidade III

WWF 50 JAHRE

DIE AUSBEUTUNG DER MEERE STOPPEN? WIR HABEN ES IN DER HAND!

*Heike Vesper
Leiterin Meeresschutz*

Die Meere brauchen unseren Schutz. Zusammen mit meinem Team kämpfe ich beim WWF dafür, dass zukünftig nur noch so viel Fisch gefangen wird, wie nachwachsen kann. Wir müssen unsere Ressourcen verantwortungsvoll nutzen. Und Sie können mithelfen.

MEHR ERFAHREN & MITREDEN: DIALOG.WWF.DE

UNTERSTÜTZE UNSERE ARBEIT

SMS STICHWORT: **FISCH** > AN DIE NUMMER **81190**

* Eine SMS kostet 7 Euro, davon gehen 4,97 Euro an die WWF. Rest-Abs.cgl. Kosten für eine SMS.

Publicidade IV

WWF 50 JAHRE

DIE WILDEREI BEKÄMPFEN? WIR HABEN ES IN DER HAND!

*Volker Homes
Leiter Artenschutz*

Die Wilderei in Afrika ist außer Kontrolle geraten. Täglich kämpfen wir gegen das grausame Töten von Nashörnern und anderen bedrohten Tierarten: mit internationalen Kampagnen, in politischen Verhandlungen sowie in den Projekten vor Ort. Eine große Herausforderung, die wir nur gemeinsam bewältigen können. Helfen Sie uns.

MEHR ERFAHREN & MITREDEN: DIALOG.WWF.DE

UNTERSTÜTZE UNSERE ARBEIT

SMS STICHWORT: **NASHORN** > AN DIE NUMMER **81190**

* Eine SMS kostet 7 Euro, davon gehen 4,97 Euro an die WWF. Rest-Abs.cgl. Kosten für eine SMS.

Imagine que esse enunciado seja usado em outras campanhas. A partir da lista de problemas ambientais abaixo, complete a frase, criando enunciados ao leitor para as novas campanhas.

<u>Problemas ambientais</u>	<i>"...? Wir haben es in der Hand!"</i>
globale Erwärmung	_____?
Abholzung im Amazonas-Regenwald	_____?
Plastik in den Meeren und Ozeanen	_____?
Wild Schmuggel	_____?
Konsumismus	_____?
_____	_____?
(ein anderes Problem)	

Verbos

aufhören - vermindern - verraten - beschützen - retten - warnen - bekämpfen - recyclen

2. Incentive seu colega a tomar uma atitude. Ele menciona um problema (A) e você propõe que ele faça alguma coisa (B).

A	B
Plastikflaschen brauchen mindestens 100 Jahre, um sich zu zersetzen.	Rede mit ihm / ihr!
Brasilianische Städte werden immer gefährlicher.	Bitte um Hilfe!
Mein Freund hat mich betrogen.	Sage das _____!

Ich habe eine schlechte Note im
Biologietest.

(ein anderes Problem)

recycle - wähle...aus - schlage...vor
lerne - vermindere - unterstütze - hilfe

Produção de texto:

1. Imagine que sua agência de publicidade foi convidada para fazer a nova campanha do *WWF Deutschland*. A foto da campanha já foi fornecida por eles. Em grupos, criem uma campanha publicitária no espaço abaixo tendo como base a foto a seguir. Antes de pensar no texto a ser escrito, decidam:

- qual pode ser o problema ecológico abordado?
- qual o objetivo da campanha?
- para quem será dirigida a campanha?
- que palavras e frases serão usadas para mostrar ao público o problema e as ações propostas?

Já vimos, ao longo das análises de campanhas que fizemos, que algumas expressões estudadas como “...? *Wir haben es in der Hand!*” e as formas verbais “*sende*” e “*unterstütze*” cumprem funções importantes em uma publicidade. Retomem o que vocês aprenderam e usem na sua campanha!



2. Troquem com outro grupo a campanha publicitária produzida por vocês e analisem a campanha que receberam dos colegas. Colocando-se na posição de leitores, identifiquem as seguintes informações:

- a) qual pode ser o problema ecológico abordado?
- b) qual o objetivo da campanha?
- c) para quem será dirigida a campanha?
- d) que palavras e frases serão usadas para mostrar ao público o problema e as ações propostas? Elas cumprem esse papel?
- e) com base nesses critérios, vocês fariam alguma modificação na publicidade analisada? Quais?

3. Analisem as sugestões dos colegas e façam as alterações que acharem importantes. Depois cole os anúncios produzidos na parede da sala. Escolham os anúncios mais eficientes. Por que vocês acham que esses são os melhores? O que poderiam fazer para que os outros anúncios ficassem mais convincentes?

Autoavaliação:

- a) Depois de estudar essa unidade, o que eu aprendi sobre:
 - textos para campanhas publicitárias?
 - leitura em alemão?
 - a minha realidade?
 - a realidade de outros lugares?
 - as palavras em alemão?
 - a língua alemã?
 - outras coisas?
- b) Como eu aprendi isso?
- c) O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema?

4.4 O BRASIL NO CINEMA: IMAGENS QUE VIAJAM (2º E 3º ANOS DO ENSINO MÉDIO)

De acordo com os RCs (RIO GRANDE DO SUL, 2009, v. 01, p. 154), o eixo temático da UD destinada aos 2º e 3º anos do Ensino Médio é “A perspectiva do outro: olhar a diferença”, e os gêneros do discurso escolhidos são cartaz, filme, sinopse e trailer. No quadro abaixo, “Planejamento de unidades didáticas: Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês”, pode-se conferir o “Projeto, Tarefas preparatórias e Objetivos de ensino” e as “Competências/habilidades”.

Figura 5 – Primeira parte do quadro de planejamento de unidades didáticas destinado ao 1º ano²⁹

**Planejamento de unidades didáticas:
Alguns cruzamentos possíveis a partir dos Quadros de conteúdos por etapa e do Quadro das competências e habilidades - Espanhol e Inglês**
Etapa Escolar - 2ª e 3ª anos ensino médio

Eixo temático - A perspectiva do outro: olhar a diferença Tema de unidade - O Brasil no cinema: imagens que viajam Gêneros do discurso - cartaz; filme; sinopse; trailer		
Projetos Tarefas preparatórias Objetivos de ensino	Conteúdos relacionados	Competências/habilidades
<p>Projeto e tarefas preparatórias - criação de um mural com cartazes de filmes, a partir de propostas de roteiros feitas pelos alunos; - visionamento de trailers e leitura de cartazes sobre filmes brasileiros veiculados no exterior; reflexão sobre representações de valores, costumes e comportamentos; - preparação para a compreensão oral e a leitura: atualização de conhecimentos prévios sobre representações do Brasil; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; - estudo do texto: análise e reflexão sobre os elementos para chamar a atenção do público para o filme: expressões de estímulo, uso de elementos gráficos e imagéticos, relação entre imagem e texto verbal; análise dos aspectos que representam valores, costumes e comportamentos; - preparação para a produção do cartaz: criação da sinopse de um filme, com indicação de imagens a serem usadas em cartaz; reflexão sobre o papel das imagens e do texto escrito no cartaz; uso de recursos linguísticos relevantes para chamar a atenção do público.</p> <p>Objetivos de ensino Os alunos, ao final desta unidade, deverão ser capazes de:</p>	<p>a) Ao tema e gênero (Espanhol e Inglês) - trailer: circulação social e funções; modos de organização, componentes e natureza narrativa do texto; - cartaz de filme: circulação social e funções, modos de organização e natureza informativa do texto; - sinopse: circulação social e funções, modo de organização e natureza narrativa do texto; - efeitos de sentido de recursos gráficos: aspas, ordem de apresentação de informações; - efeitos de sentido de recursos visuais: sua relação com os recursos gráficos.</p> <p>b) Aos textos que compõem as tarefas centrais e preparatórias</p> <p>Espanhol - estudo do diretor; - estudo do trailer: distinção entre fato e opinião; - recursos linguísticos para opinar sobre um filme e narrar o seu enredo: adjetivos positivos e negativos; verbos no passado, artigos definidos e indefinidos; preposição en; - recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo), para narrar (verbos no passado simples) e para falar sobre ações futuras.</p>	<p>Espanhol e Inglês - ativar e usar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com trailers e cartazes de filmes, conhecimento da língua portuguesa e das línguas adicionais) para ler e para produzir um texto - reconhecer a função social de trailers e de cartazes de filmes, explicitando a relação entre o texto e o seu uso nas práticas cotidianas - estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação do texto verbal e não verbal - localizar e compreender informações e palavras-chaves em um texto - utilizar estratégias de interpretação contextual de frases e palavras desconhecidas nos textos - valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, enciclopédias, etc.) - compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens do trailer e de cartazes) - compreender e posicionar-se em relação aos temas abordados (valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira) - compartilhar a leitura dos textos ou de passagens dos textos - identificar e interpretar valores veiculados pelo texto - posicionar-se frente a valores, ideolo-</p>

²⁹ Rio Grande do Sul (2009, v. 01, p. 157)

Figura 6 – Segunda parte do quadro de planejamento de unidades didáticas destinado ao 1º ano³⁰

<p>- ler: posicionar-se criticamente em relação a trailers e cartazes de filmes, refletindo sobre o papel que desempenham e sobre os recursos utilizados (visuais e linguísticos) para representar valores, costumes e comportamentos da sociedade brasileira;</p> <p>- escrever: produzir um cartaz para divulgar um filme sobre uma história que querem contar. Selecionar imagens e texto, adequando os</p>	<p>Inglês</p> <p>- estudo do diretor;</p> <p>- estudo da ficha técnica do filme;</p> <p>- recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo), para definir lugares e pessoas (orações relativas restritivas), para narrar (verbos no passado simples) e para falar sobre ações futuras (futuro com will).</p>	<p>logias e propostas estéticas presentes no texto</p> <p>- identificar implícitos pertinentes ao sentido do texto; ou seja, realizar inferências de modo a construir o sentido do texto</p> <p>- compreender e expressar características do lugar onde vive e de uma mudança em sua vida para narrar a sua história</p> <p>- produzir um cartaz, usando recur-</p>
<p>efeitos visuais e linguísticos para um público específico;</p> <p>- resolver problemas: refletir sobre as representações do Brasil em filmes brasileiros, sobre formas de construir e interpretar a realidade, sobre conflitos e possíveis soluções.</p>		<p>logos visuais e linguísticos para alcançar o propósito desejado (divulgar um filme)</p> <p>- planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte</p> <p>- reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido</p> <p>- revisar os textos escritos, de modo a fazer alterações finais pontuais de formato, de segmentação, de pontuação, de ortografia, etc.</p>

Os conteúdos de língua alemã abordados são:

- Estudo do trailer: distinção entre fato e opinião;
- Recursos linguísticos para caracterizar lugares (adjetivos e superlativo) e para narrar (verbos no passado simples);
- Estudo da ficha técnica do filme.

2º e 3º ano do Ensino Médio

O BRASIL NO CINEMA: IMAGENS QUE VIAJAM

As imagens que vemos nos filmes nos fazem viajar por muitos lugares, jeitos de ser e de fazer, por ideias e sentimentos. São retratos, muitas vezes sutis e profundos, de comportamentos complexos, valores e identidades compartilhadas, que falam e que nos dão a possibilidade de compreender os outros e a nós mesmos. E quando o tema do filme é o Brasil? Que retratos mostrar? Nesta unidade, você vai assistir a dois trailers de filmes

³⁰ Rio Grande do Sul (2009, v. 01, p. 157 – 158)

brasileiros exibidos no exterior e ler as fichas técnicas e os cartazes desses filmes, para analisar e discutir sobre como nosso país é representado através deles. Depois será a sua vez de pensar em uma história para contar e criar formas de ela viajar. Mãos à obra!

Preparação para a compreensão de texto:

O que você sabe sobre trailers?

- a) Qual é a função dos trailers?
- b) Que tipo de informações podemos encontrar em um trailer?
- c) Quem é influenciado por esse tipo de texto? De que forma?
- d) Que estratégias são usadas no trailer para chamar a atenção do público?
- e) Onde podemos assistir a trailers?

Trailer I - Compreensão e estudo de texto:

1. Você vai assistir ao trailer de um filme brasileiro exibido na Alemanha. Assista primeiramente sem som e depois converse com o colega sobre as seguintes questões:

- a) Que imagens são mostradas neste trailer?
- b) Além das imagens do filme, que outras informações aparecem no trailer?
- c) Que estratégias são usadas para chamar a atenção do público?
- d) Do que tratam as partes escritas no trailer?
- e) As frases que aparecem no trailer estão no quadro abaixo. Em que ordem elas aparecem?

Numere as frases de acordo com essa ordem.

- _____ eine wahre Geschichte erschütternd und packend erzählt
- _____ “Dieser Film ist ein lauter Schrei” Der Tagesspiegel
- _____ Ab 6. August im Kino
- _____ Vom Oscar nominierten Autor von “City of God”
- _____ Die Straßen von Rio haben ihren eigenen Gesetze
- _____ Goldener Bär bester Film
- _____ Der Film, der international für furore sorgte
- _____ Tropa de Elite

f) Converse com o colega:

- A ordem que vocês anotaram é a mesma?
- Por que vocês acham que essas frases aparecem no trailer do filme?
- Que informações elas trazem sobre o filme?

2. Além das informações escritas e das imagens, o trailer também apresenta um texto narrado. Converse com o colega:

a) Que informações você acha que o narrador traz sobre o filme?

b) Assista ao trecho inicial do trailer, e responda:

- A quem o narrador se refere quando diz *Sie wuchsen gemeinsam auf in der gefährlichsten Stadt der Welt?*
- Com base nessa frase, qual é a imagem que podemos construir sobre a cidade mencionada?

c) Agora assista ao trailer completo. O que mais diz o texto narrado? Associe os trechos abaixo com as imagens e diga que informações o texto traz sobre o enredo do filme.

O que diz o narrador	Imagem	Informações sobre o enredo do filme
Sie wuchsen gemeinsam auf	Duas crianças brincando juntas na rua	Os dois personagens principais são amigos de infância
Verbrecher die Straßen beherrschten		
Korrupte das Gesetz bestimmten		
Als diejenigen Sterben mussten, die sie liebten		
Sie treten einer Eliteeinheit bei		

3. Discuta com a turma:

- a) O trailer apresenta bem o filme? Por quê? Ele motiva as pessoas a assistirem?
- b) Que imagens do Brasil podem ser construídas com base no trailer que assistimos?
- c) Você assistiu ao filme Tropa de Elite? Como você acha que o Brasil é apresentado nesse filme? Positivamente ou negativamente? Por quê?
- d) Para se ter uma ideia geral sobre uma história, as perguntas abaixo precisam ser respondidas. Quais dessas perguntas sobre a história do filme Tropa de Elite o trailer responde?

() Quem? () O quê? () Quando? () Onde? () Por quê?
- e) Assista ao trailer de novo e confirme a sua resposta. Todas as perguntas são respondidas pelo trailer? Por que você acha que isso acontece?

Uso da língua:

Como já vimos, o narrador conta um pouco da história dos personagens para apresentar o filme. Chamamos esse texto de “sinopse”: uma apresentação breve do conteúdo de um filme (ou peça de teatro, livro, etc.) para que o público possa decidir se quer (ou não) assistir.

- a) Analise o texto e decida qual é a função de cada uma das frases utilizadas na sinopse desse filme:
 - justificar a decisão tomada pelas personagens
 - informar de onde vêm e o que viveram as personagens
 - informar sobre as ações principais do filme

Sie wuchsen gemeinsam auf in der gefährlichsten Stadt der Welt, sie sahen mit na, wie Verbrecher die Straßen beherrschten und Korrupte das Gesetz bestimmten. Aber als diejenigen Sterben mussten, die sie liebten, blieb ihnen nur, sich dem Kampf anzuschließen. Sie treten einer Eliteeinheit bei, um die Verbrecher auf beiden Seite des Gesetzes zu bekämpfen.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=IHQQBnRd5Zc> – Acesso em 25 ago. 2019.

- b) Marque no texto acima os verbos usados. Em que tempo verbal estão? Por quê?

c) Construa algumas frases sobre você: Onde você cresceu? O que você vivenciou? Os adjetivos do quadro abaixo podem ajudá-lo.

Ich wuchs auf in der _____ Stadt der Welt, ich sah _____.

gefährlich - schön - langweilig - ruhig - laut - gewalttätig - verschmutzt -
interessant - klein - groß - heiß - kalt - teuer - billig - gut - schlecht - wichtig

Para ajudar você, preste atenção na forma como se constrói o superlativo na língua alemã, além de algumas exceções:

in der gefährlich sten Stadt	gut: in der besten Stadt
in der heiß esten Stadt	groß: in der größten Stadt
*Acrescenta-se um -n ao final do adjetivo devido à preposição no dativo feminino “in der”.	

d) Complete as frases. Se você preferir, pode escolher entre as opções abaixo.

Als _____, blieb mir nur, _____ auszuwählen.

meine Freunde beschlossen, umzuziehen	die Schule wechseln
die Stadt bat um ehrenamtliche Arbeit	tritt der Gruppe bei
die Schule schlug eine Kampagne gegen Gewalt vor	weglaufen
das Team hat mich eingeladen	die Stadt verlassen

e) Imagine que você vai fazer um filme sobre uma grande mudança que ocorreu na sua vida. Usando as frases que você construiu, faça a sinopse desse filme.

Ich wuchs auf in der _____ Stadt der Welt, ich sah _____.

Aber als _____,
 blieb mir nur, _____
 auszuwählen. Jetzt werde ich _____.

Trailer II – Compreensão e estudo do texto

Você vai assistir a um trailer de outro filme brasileiro. Assista primeiramente sem som e converse com o colega.

1. A partir das cenas que você viu;

- a) Que imagens são mostradas neste trailer?
- b) Além das imagens do filme, que outras informações aparecem no trailer?
- c) Que estratégias são usadas para chamar a atenção do público?

2. Com base nas cenas que assistiu e nas informações que você sabe sobre o filme, complete as informações do quadro abaixo. Use como exemplo a ficha técnica do filme Tropa de Elite.

Überblick

Titel: Tropa de Elite

Regie: José Padilha

Drehbuch: Bráulio Mantovani

Erscheinungsjahr: 2007 (Brasilien)

Genre: Aktion | Kriminalität | Drama
 | Thriller | Dokumentarfilm

Handlung: Capitão Nascimento erhält den Auftrag, in den Favelas von Rio für Ruhe zu sorgen. Seine Frau erwartet ein Kind von ihm und drängt ihn, seinen gefährlichen Job aufzugeben. Er bittet um seine Entlassung, die ihm aber nur gewährt wird, wenn er persönlich einen

Überblick

Titel:

Regie: Fernando Meirelles und Kátia Lund

Drehbuch: Bráulio Mantovani und
 Paulo Lins

Erscheinungsjahr: 2002 (Brasilien)

Genre:

Handlung:

Nachfolger auswählt. Die Jugendfreunde Neto und Matias sind frischgebackene Polizisten aus Überzeugung. Matias will den Bandenchef Baiano aus dem Weg räumen. Die Aktion misslingt. Danach kennt das Einsatzkommando nur noch ein Ziel: Baiano zur Strecke zu bringen.

Besetzung: Wagner Moura, Caio Junqueira, André Ramiro, Maria Ribeiro, Fernanda Machado.

Besetzung:

3. Assista mais uma vez ao trailer, sem som, e responda.

a) Do que tratam as partes escritas no trailer?

b) As frases que aparecem no trailer estão no quadro a seguir. Em que ordem elas aparecem? Numere as frases de acordo com essa ordem.

_____ “Vielleicht der beste Film der letzten 10 Jahre.” - Bernd Eichinger

_____ “Erschütternd, bewegend, genial.” - Helmut Dietl

_____ “Ein brillianter Film.” - Steven Spielberg

_____ City of God

_____ “Freundschaft und Verrat. Liebe und Tod... Eine packende Geschichte.” -

Süddeutsche Zeitung

_____ “Ein Wunderwerk.” - Der Spiegel

_____ “Ein Meisterwerk.” - Los Angeles Times

c) Converse com o colega:

- A ordem que vocês anotaram é a mesma?
- Compare as frases acima com as que aparecem no trailer do filme Tropa de Elite. Elas trazem informações semelhantes? Há diferenças? Quais?
- Qual o significado das aspas (“ ”) utilizadas em:

“Ein Wunderwerk.” - Der Spiegel

“Ein Meisterwerk.” - Los Angeles Times

3. Diskuta com os colegas:

a) O que há em comum entre os dois trailers que você assistiu? O que é diferente? Compare:

- as estratégias usadas para chamar a atenção do público;
- a organização das informações;
- o tipo de informações dadas.

b) Você acha que os trailers divulgam bem os filmes? Por quê?

4. Responda às perguntas-chave sobre a história dos filmes Tropa de Elite e Cidade de Deus, a partir das opções de respostas do quadro a seguir. Depois confira com o colega.

	Tropa de Elite	City of God
Wer?		
Wann?		
Wo?		
Was?		
Warum?		

- weil die Gewalt der Stadt sie dazu veranlasste, diesen Weg zu gehen.
- Dadinho, Buscapé und das Viertel Cidade de Deus.
- beginnt in den 60er Jahren bis Anfang der 80er Jahre.
- das Anwachsen des organisierten Verbrechens in den Vororten der Stadt Rio de Janeiro und die verschiedenen Lebenswege, die ihre Charaktere gewählt haben.
- in den 80ern.
- Zwei Freunde, ein Polizist.
- in einem gewalttätigen Viertel einer brasilianischen Stadt.
- Zwei Freunde, die sich entschieden haben, das Verbrechen zu bekämpfen.
- weil das Verbrechen unerbittlich und der Verkehr unerlässlich wurde. Einige Jungen entschieden sich für ein kriminelles Leben, während einige andere

versuchten, von dieser Welt wegzukommen.

- in der gefährlichsten Stadt der Welt.

5. Em duplas, pensem em um filme que vocês tenham visto e completem o quadro com as informações sobre a história. Usem o dicionário para buscar o vocabulário em alemão. Depois mostrem o quadro para outra dupla. Os colegas conseguem adivinhar a que filme vocês se referem?

Wer?	
Wann?	
Wo?	
Was?	
Warum?	

Preparação para a leitura:

1. Nas tarefas anteriores você conversou sobre a divulgação de filmes feita através de trailers. Outra forma de divulgação são os cartazes. Você lembra de alguns cartazes de filmes que tenha gostado? Conte para os colegas:

- Qual era o filme divulgado?
- Que informações o cartaz trazia?
- Como eram as características do cartaz?
- Onde você viu esses cartazes?

2. Discuta com os colegas:

- Em sua opinião, há diferenças entre cartazes e trailers? Quais?
- Que informações você acha importante ter em um cartaz para fazer com que as pessoas queiram assistir ao filme?

Leitura:

1. O cartaz abaixo divulga o filme Tropa de elite em países de língua alemã. Em grupos, analisem o cartaz e respondam:

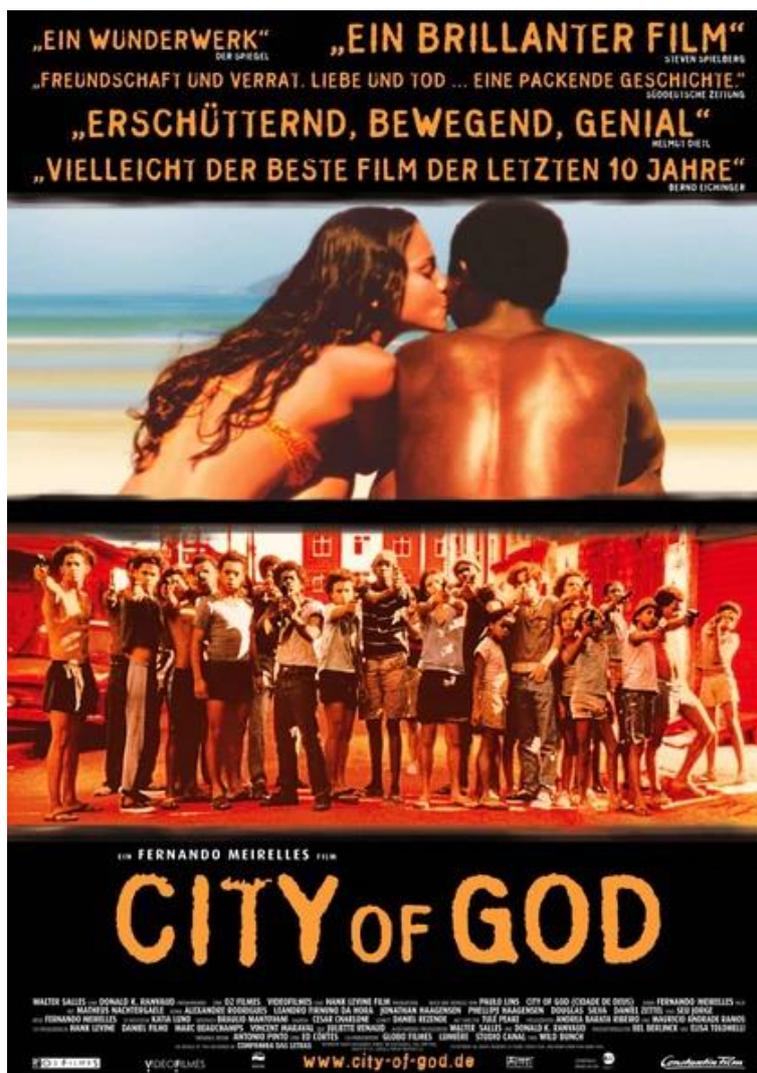


- O que o texto e as imagens do cartaz contam sobre o filme? As informações são as mesmas que você viu no trailer do filme? Ou são diferentes?
- Você acha o cartaz eficiente na divulgação do filme? Por quê?
- Você mudaria algo no cartaz para que ele se tornasse mais eficiente?

2. Confira a versão original do cartaz do filme “City of God” na próxima página e conversem com seus colegas sobre as seguintes perguntas:

- O que as imagens e o texto do cartaz contam sobre o filme?
- O cartaz original motiva a assistir ao filme? Por quê?

c) O que vocês mudariam nos cartazes originais?



Produção de texto:

1. Em grupos, discutam as questões abaixo:

- Que valores, costumes e comportamentos você acha que os trailers e cartazes (e filmes) de Tropa de Elite e de Cidade de Deus expressam sobre o Brasil?
- Você pode citar nomes de outros filmes brasileiros que já assistiu? Sobre o que eles tratavam? Que imagens sobre o Brasil esses filmes apresentam?
- Se você tivesse que escolher algumas imagens para representar a cidade onde você mora, o que você escolheria? Por quê?
- Que história você contaria? Qual seria a sinopse do filme?
- A quem você acha que esse filme interessaria? Por quê?

2. Agora, em grupos, vocês vão elaborar um cartaz para divulgar, nos países de língua alemã, o filme sobre a história que vocês querem contar. Pensem nos seguintes aspectos:

- a) Quem será o público desse filme?
- b) Qual é a história que será contada?
- c) Que imagens serão usadas no cartaz?
- d) Quais informações aparecerão por escrito?

3. Troquem o cartaz que vocês criaram com outro grupo. Analisem o cartaz produzido pelos colegas. Identifiquem as seguintes informações:

- a) Qual é o filme anunciado no cartaz?
- b) A partir do cartaz, você pode saber sobre o que trata o filme?
- c) O que o texto escrito diz sobre o filme? Ele incentiva você a assistir? Por quê?
- d) Que imagens os colegas escolheram? O que essas imagens dizem? Você concorda com a escolha feita pelos colegas? Que outras imagens poderiam ser exploradas?
- e) Vocês fariam alguma modificação no cartaz, considerando o público para quem ele está sendo feito? Quais? Por quê?

4. Com base nas observações dos colegas, o que vocês pretendem modificar no cartaz?

5. Com a orientação do professor, construam o mural *Nossas histórias no cinema: imagens que viajam*, para expor os cartazes elaborados pela turma.

Autoavaliação:

a) Depois de estudar esta unidade, o que eu aprendi sobre:

- textos para trailers e cartazes?
- leitura em alemão?
- a minha realidade?
- a realidade de outros lugares?
- a língua alemã?
- as palavras em alemão?
- outras coisas?

b) Como eu aprendi isso?

c) O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de finalizar este estudo, retomamos as questões de pesquisa propostas e tecemos algumas considerações a respeito das unidades didáticas elaboradas. Como visto inicialmente, aos poucos vão sendo lançadas propostas de mudanças na educação brasileira bastante valiosas, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, e dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, de 2009, e que realmente contribuem para uma melhora no ensino. Porém, não basta apenas ficar na teoria, precisa-se partir para a prática. E nesse sentido, é necessário que haja uma mudança em todas as esferas da educação brasileira, que passa pela a formação de professores, nas universidades, pelo dia a dia nas salas de aula e vai até os meios de ingresso nas universidades, ou seja, os vestibulares.

Refletindo sobre todas essas mudanças que deveriam ocorrer, este trabalho teve como objetivo elaborar tarefas de língua alemã baseadas nas unidades didáticas presentes no documento Lições do Rio Grande, nos Referenciais Curriculares (2009), a fim tornar o ensino da língua alemã mais interessante para as crianças e adolescentes, de uma forma que fizesse sentido para os alunos e as suas realidades. Ainda há um longo caminho a se percorrer para que as escolas brasileiras tenham resultados mais positivos em avaliações não só do governo, mas também mundiais, por isso a importância de mais estudos e propostas de ensino como essa.

Primeiramente, a fim de entender o panorama da situação atual da educação no Brasil, foi feito um breve relato dos acontecimentos históricos referentes à educação, desde a colonização até 1998, ano em que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram lançados, tornando-se um marco brasileiro, visto que suas propostas eram bastante inovadoras. A partir disso, relatou-se sobre as mudanças feitas nos últimos anos. O ensino de língua estrangeira passou por alguns momentos de tensão, como a retirada da obrigatoriedade do ensino de língua espanhola nas escolas, o que pode ser entendido como um regresso no avanço das melhorias da educação, trazendo ainda mais dificuldades ao reconhecimento do Brasil como um país plurilíngue, por exemplo.

É sabido por todos que o nosso país é formado por diferentes povos, como africanos, indígenas, alemães, italianos, japoneses, poloneses etc., e é isso que torna nosso país tão rico, diverso e único no mundo. Infelizmente, muitas vezes, tal diversidade e riqueza não são reconhecidas pela população e, principalmente, pelos que comandam o Brasil, criando obstáculos para que as culturas, as línguas e as tradições, tão únicas do nosso país, permaneçam vivas.

Para que o ensino-aprendizagem em sala de aula torne-se interessante aos alunos e promova a formação de cidadãos participativos nas mudanças da realidade a qual estão inseridos, é necessário haver um novo olhar sobre alguns conceitos-chaves, como o de língua, de letramento escolar, de gêneros textuais e de elaboração de tarefas. No presente trabalho, o conceito de língua adotado foi o de Britto (2007), o qual afirma que a língua “constitui os sujeitos, é marca de identidade, condição de pensamento, forma fundamental de relacionamento e de intervenção no mundo. (...) ela é, acima de tudo, expressão de identidades” (BRITTO, 2007, p. 24). Ou seja, as aulas de língua portuguesa ou de línguas estrangeiras nas escolas não devem mais ser focadas nas regras gramaticais, mas como marca de identidade, como representação do sujeito aluno, e, portanto, deve ser tratada com respeito e representatividade.

Já os conceitos de letramento escolar e do letramento crítico foram ancorados nos estudos de Soares (2003) e de Mattos; Valério (2010), que entendem letramento escolar como “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2003, p. 15). Em outras palavras, a língua acontece na fala, na leitura e na escrita de diversos gêneros presentes no dia a dia das pessoas; portanto, são esses gêneros textuais e orais que devem estar dentro das salas de aula, servindo como meio para o ensino-aprendizagem de uma língua, bem como das outras áreas de conhecimento.

O conceito de gêneros textuais seguiu os estudos de Rojo e Barbosa (2017), que os definem como entidades discursivas presentes em situações diversas do dia a dia do ser humano. Já Schlatter e Garcez (2012) evidenciam a importância do uso dos gêneros discursivos nas aulas de língua adicionais, as quais devem proporcionar aos alunos um espaço de reflexão, debates e questionamentos, a fim de ajuda-los a se tornarem cidadãos críticos e relevantes na sociedade a qual estão inseridos.

Por último, tratou-se aqui o conceito de tarefa, que teve como fundamentação teórica o estudo de Van den Branden (2006, p. 4), que define tarefa como “uma atividade na qual uma pessoa se engaja para atingir um objetivo, e que requer o uso da língua”, além da definição do exame Celpe-Brás (2013, p. 07), o qual afirma que “uma tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social”. Ou seja, é necessária uma reformulação total das aulas de línguas, a fim de que elas envolvam seus alunos em tarefas que os instiguem a pesquisar, estudar, entender, resolver e, por fim, atingir um objetivo, tudo isso fazendo uso da língua que estão aprendendo.

Pensando em todas as questões relatadas acima, que vão desde o panorama da educação brasileira até conceitos-chaves específicos para o ensino de línguas, o objetivo deste trabalho foi elaborar tarefas para o ensino da língua alemã em escolas brasileiras, para turmas do Ensino Fundamental, de 6º a 9º ano, e do Ensino Médio, do 1º ao 3º ano, tendo como base o documento já citado anteriormente, Lições do Rio Grande. Este documento contém unidades didáticas para o ensino de língua inglesa e espanhola. Visto que, no estado do Rio Grande do Sul, é grande o número de falantes de alemão e seus dialetos e também é especialmente grande o interesse na língua alemã e o número de aprendizes desse idioma, surgiu a motivação para preparar unidades didáticas também na língua alemã. Para atingir tal objetivo, este trabalho seguiu as orientações presentes nos Referenciais Curriculares, mais especificamente no Volume I, o qual contém um quadro de planejamento de unidades didáticas separado em três itens: Objetivos de ensino - Projetos e tarefas preparatórias; Conteúdos relacionados; e, por último, Competências/Habilidades. Além disso, este trabalho tem como base o Referencial Curricular - Caderno do Aluno do 6º e 7º ano, do 8º e 9º ano, do 1º ano e 2º e 3º anos, e apresenta, no total, quatro unidades didáticas de língua alemã elaboradas.

A unidade didática de 6º a 7º ano aborda o eixo temático Identidades e utiliza as histórias em quadrinhos como gênero do discurso. O objetivo final da tarefa é que cada grupo produza uma história em quadrinho própria em alemão. A segunda unidade didática, de 8º a 9º ano, tem o mesmo eixo temático “Identidades”, porém utiliza canções e notas biográficas como gênero do discurso. O objetivo final da tarefa é que cada aluno produza a sua própria nota autobiográfica para ser exposta no mural da sala. A unidade didática do primeiro ano do Ensino Médio aborda o eixo temático “Isso não tá legal”, a fim de promover a conscientização sobre a realidade do lugar onde o aluno e a escola estão inseridos, e utiliza anúncios publicitários como gênero do discurso. O objetivo final da tarefa é que cada grupo produza o seu próprio anúncio publicitário. E, por fim, a unidade didática dos 2ª e 3ª anos, que aborda o eixo temático “A perspectiva do outro: olhar a diferença” e promove a conscientização dos estudantes sobre a realidade brasileira, tendo como gêneros do discurso cartaz, filme, sinopse e trailer. O objetivo final da tarefa é que cada grupo produza o seu próprio cartaz de divulgação de um filme.

Para finalizar, através deste trabalho foi possível observar que é possível produzir unidades didáticas de língua alemã para todas as etapas do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio, as quais são compostas por tarefas que levam o aluno a utilizar a língua a fim de atingir um objetivo final. Além disso, outros professores da área das linguagens podem se inspirar nas UDs aqui elaboradas para criarem as suas próprias tarefas, contribuindo cada

vez para um ensino de qualidade e que faça sentido para os alunos. Com este trabalho, pretendeu-se, ainda, preencher uma lacuna presente nos documentos governamentais atuais do Rio Grande do Sul, os quais não contemplam a língua alemã, mesmo que essa ainda esteja tão presente no dia a dia de várias pessoas que moram em regiões de colonização alemã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo V.; MORELLO, Rosângela. Rumos e perspectivas das políticas linguísticas para línguas minoritárias no Brasil: entre a perda e o inventário de línguas. **VI Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <file:///F:/Users/Nat%C3%A1lia%20N.%20Riedner/Downloads/8668-Texto%20del%20art%C3%ADculo-23288-1-10-20140819.pdf> Acesso em: 04 nov. 2019.

ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilinguagem no Brasil: Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v15n3/1984-6398-rbla-15-03-00621.pdf> Acesso em: 04 nov. 2019.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Guia do participante. Brasília-DF, 2013a. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf> Acesso em: 14 mai. 2019.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 05 mai. 2019.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: **Revista Calidoscópico**, v. 05, n. 01, 2007. Disponível em: <file:///F:/Users/Nat%C3%A1lia%20N.%20Riedner/Downloads/5619-17534-1-SM%20(1).pdf> Acesso em: 04 nov. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. Main Version, 2007b. **Language Policy Division Council of Europe**, Strasbourg. Disponível em: <www.coe.int/lang>. Acesso em: 04 nov. 2019.

EUROPEAN COMMISSION. Commission of the European Communities. Final report. **High level group on multilingualism**. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. In: **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> Acesso em: 27 abr. 2019.

MALVEZZI, Karina Falcioni. O ensino de língua estrangeira na educação básica brasileira: novos caminhos. **XV Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7183_4120.pdf> Acesso em: 04 nov. 2019.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 10, núm. 1, 2010, p. 135-158. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829612008>> Acesso em: 05 mar. 2020.

MOMBACH, Clarissa. O governo Vargas e suas implicações na produção literária teuto-brasileira. In: *Literatura e Autoritarismo*. **Dossiê Estudos de Literatura Comparada**, n. 10, 2012. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/literaturaeautoritarismo/revista/dossie10/RevLitAut_art03.pdf> Acesso em: 04 nov. 2019.

PAIVA, Vanilda. História da Educação Popular no Brasil. Educação Popular e Educação de Adultos. **Edições Loyola**, São Paulo, 2003.

PUPP SPINASSÉ, Karen. O hunsrückisch no Brasil: a língua como fator histórico da relação entre Brasil e Alemanha. In: **Espaço Plural**, n. 19, 2008a. Disponível em: <<file:///F:/Users/Nat%C3%A1lia%20N.%20Riedner/Downloads/1934-6949-1-PB.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2019.

_____. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. In: **Revista Conexão Letras**. Porto Alegre, v. 03, n. 03, 2008b. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/55637/33813>> Acesso em 28 abr. 2019.

RIEDNER, Natália N. **O texto na aula de alemão: proposta para o ensino-aprendizagem da língua alemã no Ensino Fundamental da rede pública**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 41 p. 2017. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/178864>> Acesso em: 04 nov. 2019.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: **Secretaria da Educação**, v. 01, 2009. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf> Acesso em: 04 nov. 2019.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: caderno do professor. Porto Alegre: **Secretaria da Educação**, 2009.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. **Parábola Editora**, São Paulo, 152 p., 2017.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Revista Calidoscópico**, v. 07, n. 01, 2009. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851>> Acesso em 04 nov. 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês. Erechim: **Edelbra**, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2019.

VAN DEN BRANDEN, Kris. The Role of Teachers in Task-Based Language Education. In: **Annual Review of Applied Linguistics**, 2016. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/role-of-teachers-in-taskbased-language-education/F1E950CFA3A98C48A8724D98B3C48D45>> Acesso em: 04 nov. 2019.

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. In: **ReVEL**. v. 06, n. 11, 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf> Acesso em: 04 nov. 2019.