

CLÁUDIA HELENA DUTRA DA SILVA

**LETRAMENTO, GÊNEROS DO DISCURSO E PRÁTICAS
SOCIAIS: ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**PORTO ALEGRE
2011**

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

**LETRAMENTO, GÊNEROS DO DISCURSO E PRÁTICAS
SOCIAIS: ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

CLÁUDIA HELENA DUTRA DA SILVA

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER

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
2011**

Dedico este trabalho a todos os educadores que acreditam em uma educação voltada para uma maior participação na sociedade letrada, possibilitando que os educandos sejam agentes tanto do fazer escolar quanto das demais práticas sociais dos contextos em que circulam.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem a participação de pessoas especiais no meu percurso acadêmico, profissional e pessoal. Pessoas que me apoiaram e construíram comigo momentos únicos de aprendizagem que levo em minha jornada como educadora e pesquisadora. De modo especial, agradeço:

À minha orientadora, Margarete Schlatter, pela confiança no meu trabalho, pela orientação cuidadosa, pela grande contribuição para minha prática como educadora e pesquisadora, pelas conversas inquietantes e transformadoras.

À professora Luciene Simões, por suas críticas sempre muito construtivas e pelas boas experiências que pudemos construir ao longo da Graduação e do Mestrado.

Às professoras Anamaria Welp, Maria Eduarda Giering e Simone Sarmiento, que se dispuseram a ler, discutir e avaliar o presente trabalho.

Aos alunos que aceitaram participar desta pesquisa, compartilhando e construindo experiências.

À minha mãe, Irene, pelo amor, apoio e incentivo, pelos sacrifícios para que eu chegasse até aqui e por sempre acreditar que eu conseguiria realizar meus sonhos.

Ao Cristiano, pelo apoio e carinho ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À minha grande amiga Caroline Seberino, pela amizade, pelo companheirismo, pela ajuda imensurável a este projeto – que foi possível em grande parte graças a sua amizade e dedicação – pelas angústias e pelos sonhos compartilhados há mais de seis anos e por ter se tornado uma pessoa muito especial na minha vida.

Aos amigos de longa data, Jaine e Jorge, com os quais sempre pude contar e que estiveram ao meu lado nos bons e maus momentos, acreditando em mim e me apoiando.

Às minhas queridas amigas Fernanda Peixoto, Luciana Rodrigues e Luciane Fortes que sempre estiveram ao meu lado, mesmo que à distância, ouvindo os planos, apoiando os projetos e tornando a vida mais especial.

Às minhas amigas e ex-colegas de trabalho do Colégio de Aplicação, pelos inúmeros momentos de nossas conversas em que pude expressar minhas angústias e ouvir sempre uma palavra de incentivo e também pelas boas risadas que demos juntas.

A todos meus alunos, por serem a razão de tudo isso.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu concluísse mais esta etapa.

Ser significa se comunicar, significa ser para o outro e, pelo outro, ser para si mesmo.

(Bakhtin, 2003, p.322)

RESUMO

Este trabalho apresenta e analisa uma unidade didática elaborada por mim para o ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) visando a discutir a relação entre as tarefas pedagógicas e o uso da língua inglesa pelos alunos no projeto proposto. A unidade busca colocar em prática as noções de letramento e de gêneros do discurso através de uma das propostas de projetos pedagógicos dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RGS, 2009a). A fundamentação teórica que subjaz à elaboração da unidade didática apresentada está baseada nos estudos sobre letramento (SCRIBNER e COLE, 1981; STREET, 1984; HEATH, 2001; GEE, 2004; BARTON, 2007) e na noção bakhtiniana de gênero do discurso (BAKHTIN, 2003). Entende-se letramento como um conjunto de práticas organizadas social e culturalmente que envolvem na sua constituição a tecnologia da escrita, e define-se gênero do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados em diferentes campos de atuação humana. A unidade didática teve como objetivo ampliar a participação dos educandos em debates sobre turismo, propiciando oportunidades para que refletissem criticamente sobre a temática e para que pudessem ressignificar seus conhecimentos sobre sua própria cidade. A análise da unidade didática discute seu processo de elaboração, os critérios utilizados para o planejamento e os objetivos de cada tarefa, salientando a relação da sequência de tarefas com os objetivos gerais da unidade e com o desenvolvimento de leitura e escrita pretendido. A unidade foi desenvolvida pela professora regente com um grupo de treze alunos em um período de dezesseis aulas de noventa minutos cada. Para acompanhar o desenvolvimento da unidade pelos participantes, frequentei todas as aulas e fiz anotações em um diário de campo, observando o desenvolvimento das tarefas em aula, o que os alunos e a professora faziam, as instruções da professora, as discussões em aula das questões propostas na unidade, o tempo de duração de cada tarefa. Também os alunos e a professora foram solicitados a avaliar as tarefas elaboradas através de questionários respondidos no final de cada aula. Além desse material, no fim do semestre, os alunos entregaram seus Cadernos do Aluno e os textos produzidos. Os resultados evidenciam que o desenvolvimento da unidade didática pela turma observada promoveu a participação dos alunos e possibilitou que lessem e produzissem textos em língua inglesa, além de refletirem sobre seu próprio contexto e sua vida. Este trabalho busca contribuir para a reflexão sobre a elaboração de unidades didáticas para o ensino de línguas adicionais e sobre metodologias de ensino de inglês na escola pública e na EJA.

Palavras-chave: Letramento. Gêneros do discurso. Ensino de línguas adicionais. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This paper proposes and analyzes an English as an Additional Language (EAL) teaching unit designed for Youth and Adult Education in order to discuss how pedagogical tasks relate to the students' use of EAL in the project proposed. The design of the teaching unit aims at putting into practice the notions of literacy and speech genres by means of a pedagogical project, as proposed by the State Standards for English/Spanish Language Arts and Literacy (Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul - RGS, 2009a). The theoretical framework used in the design of the EAL teaching unit is based primarily on literacy studies that view literacy as a set of social-cultural practices involving, in their constitution, the technology of writing (SCRIBNER e COLE, 1981; STREET, 1984; HEATH, 2001; GEE, 2004; BARTON, 2007), as well as on the Bakhtinian notion of speech genre (BAKHTIN, 2003): relatively stable types of utterances used in different spheres of human activity. The EAL teaching unit aimed at fostering students' participation in debates about tourism, offering them opportunities to reflect critically about the issue and to give new meanings to what they already knew about their own city. The analysis presented herein discusses the process of designing the unit, the criteria used for task planning and the goals of each task, relating the task sequence to the main goals of the unit and its reading and writing objectives. The unit was developed by a group of thirteen students and their regular teacher along sixteen ninety-minute classes. I attended all the classes and wrote notes in a field journal focusing on the way the tasks were developed, the students' and the teacher's actions in class, the instructions given by the teacher, the discussions the participants engaged in concerning the issues proposed in the unit, and how long each task lasted. Both the students and the teacher were also asked to evaluate the tasks through questionnaires answered at the end of each class and, at the end of the semester, the students' notebooks and texts were collected. The results of this study show that the development of the EAL teaching unit by the group observed promoted the students' participation and enabled them to read and write in English and also to reflect on their own contexts and lives. This investigation aims at contributing to the reflection on the design of additional language teaching lessons and on EAL teaching methodologies in public school and Youth and Adult Education.

Keywords: Literacy. Speech genres. Additional language teaching. Youth and Adult Education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	18
2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil	18
2.2 O ensino de línguas adicionais na EJA	24
3. LETRAMENTO: O OBJETIVO DE ENSINO DE LA NA ESCOLA	29
3.1 Letramento como prática social situada	29
3.2 Letramento, política e educação linguística na escola	33
3.3 Letramento e o ensino de LA	37
4. O ENSINO DE LA ORGANIZADO POR GÊNEROS DO DISCURSO	42
4.1 O conceito de gênero do discurso e o contrato de comunicação	42
4.2 Gêneros do discurso e o ensino de LA	45
5. A ELABORAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA COM FOCO NOS CONCEITOS DE LETRAMENTO, GÊNEROS DO DISCURSO E CONTRATO DE COMUNICAÇÃO	52
5.1 Em busca de uma prática de ensino visando à educação linguística: objetivos do trabalho	52
5.2 Critérios para a elaboração da unidade	54
5.3 O desenvolvimento da unidade com um grupo de EJA	64
5.3.1 Os participantes	64
5.3.2 As aulas	65
6. A UNIDADE DIDÁTICA: TEORIA POSTA EM PRÁTICA	69
6.1 A unidade didática: descrição e análise das tarefas	69
6.1.1 Seção 1 – <i>Conhecendo o tema</i>	71
6.1.2 Seção 2 – <i>Analisando guias de viagens</i>	77
6.1.3 Seção 3 – <i>Estudando campanhas publicitárias audiovisuais</i>	80
6.1.4 Seção 4 – <i>Estudando campanhas publicitárias impressas</i>	87

6.1.5 Seção 5 – <i>Planejando e produzindo uma campanha impressa</i>	93
6.1.5 Seção 6 – <i>Fechamento e avaliação da unidade</i>	96
6.2 O desenvolvimento da unidade didática em sala de aula	98
6.2.1 A relação das tarefas com o produto final	102
6.2.1.1 Aprender a ler na LA lendo	103
6.2.1.2 Aprender a escrever na LA escrevendo	108
6.2.2 A LA em relação à vida dos alunos	112
6.2.3 As aulas de LA e a participação em novos contextos	114
6.2.4 Os resultados dos questionários de avaliação	116
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
7.1 Práticas sociais no ensino de LA na EJA: possibilidades e implicações	121
7.2 Leitura crítica dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul.....	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135
ANEXOS	141

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A: A unidade didática <i>Travel and Tourism</i>	141
Anexo B: Caderno de Orientações ao Professor	175
Anexo C: Instrumento 1 - Avaliação das tarefas pelos alunos	197
Anexo D: Instrumento 2 - Avaliação das tarefas pela professora	199
Anexo E: Instrumento 3 – Perfil dos alunos	201
Anexo F: Termo de consentimento informado	203
Anexo G: Produção final de um aluno	204
Anexo H: Produção final de um aluno	205
Anexo I: Produção final de um aluno	206

ÍNDICE DE QUADROS, GRÁFICOS, VINHETAS E FIGURAS

Quadros

Quadro 1: Critérios para a elaboração da unidade didática	58
Quadro 2: Desenvolvimento das tarefas em sala de aula	66
Quadro 3: Habilidades focalizadas nas tarefas propostas	69
Quadro 4: Conteúdos focalizados na unidade	70
Quadro 5: Objetivos da seção 1 da unidade	71
Quadro 6: Objetivos da seção 2 da unidade	77
Quadro 7: Objetivos da seção 3 da unidade	80
Quadro 8: Objetivos da seção 4 da unidade	87
Quadro 9: Objetivos da seção 5 da unidade	93

Gráficos

Gráfico 1: Motivação provocada pelas tarefas	117
Gráfico 2: Instrutividade das tarefas	117
Gráfico 3: Extensão das tarefas	118
Gráfico 4: Grau de dificuldade das tarefas	118
Gráfico 5: Clareza das instruções	119
Gráfico 6: Avaliação das tarefas pela professora	120

Vinhetas

Vinheta 1: Discussão sobre a primeira propaganda escrita	100
Vinheta 2: Discussão sobre a terceira propaganda audiovisual	101
Vinheta 3: Desenvolvimento da tarefa 2 (estratégia de leitura)	107
Vinheta 4: Desenvolvimento da primeira tarefa de uso da língua.....	109
Vinheta 5: Desenvolvimento da tarefa de estudo dos guias de viagem.....	113

Figuras

Figura 1: Campanha elaborada por um aluno	104
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EJA = Educação de Jovens e Adultos

LA = Língua adicional

LDB = Lei de Diretrizes e Bases

LE = Língua estrangeira

LP = Língua Portuguesa

OCEM = Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCEJA = Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

RC = Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e analisar uma unidade didática voltada para o ensino de língua inglesa na Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). A unidade busca colocar em prática as noções de letramento e de gêneros do discurso através de uma das propostas de projetos pedagógicos dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RGS, 2009a). A motivação para este estudo surgiu das minhas reflexões enquanto professora em relação ao processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais¹ (doravante LA) na EJA e dos questionamentos provocados a partir dos estudos sobre letramento.

A unidade didática, desenvolvida visando ao ensino de língua inglesa na EJA em escolas públicas, embasa-se em noções de letramento, entendido não apenas como condição de quem sabe ler e escrever, mas como condição de um indivíduo que faz uso das práticas de leitura e de escrita para circular na sociedade de que faz parte e conjugadas com as práticas sociais a sua volta (SOARES, 1999, p.3) e no conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin (2003, p.262, grifos do autor): “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”.

A ideia de desenvolver materiais que tivessem como base esses dois conceitos surgiu principalmente em função de que, embora as práticas de letramento tenham sido pauta de discussões sobre o ensino de língua portuguesa (doravante LP), as discussões em relação ao ensino de LA ainda são bastante recentes, principalmente no que diz respeito ao ensino de LA na EJA. A grande maioria dos trabalhos relacionados à EJA trata de questões de alfabetização (ver, por exemplo, OLIVEIRA, 2008; PIRES, 2009; SCHWARTZ, 2010) e alguns discutem o conceito de letramento, mas voltado para a LP. Meu objetivo é contribuir para a reflexão sobre como podemos desenvolver tarefas de leitura e escrita em LA e, em especial, no ensino na EJA.

Meu interesse sobre letramento e ensino de LA iniciou nos anos de graduação, quando nas leituras e discussões das aulas de estágio conheci os estudos sobre letramento. Durante a experiência docente do estágio, elaborei junto com uma colega duas unidades didáticas que foram desenvolvidas com uma turma nas aulas do estágio.

¹ Utilizo o termo língua adicional, como proposto nos Referenciais Curriculares (RGS, 2009a), tendo em vista que essa língua é uma adição a outras que fazem parte do repertório dos alunos e está a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e de diversas nacionalidades, sendo comum não se poder identificar nativos e estrangeiros.

A partir dessa primeira experiência com o ensino de LA embasado no conceito de letramento, escrevi meu trabalho de conclusão de curso apresentando e analisando essas unidades. Além disso, uma grande contribuição para minha reflexão sobre letramento e ensino de LA foi a leitura dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RGS, 2009a) (doravante RC), pois apresentam e defendem uma proposta de ensino de LP e LA em que os participantes possam envolver-se em projetos e realizar tarefas que envolvam a língua adicional, participando das atividades em sala de aula como membros desse grupo e coautores responsáveis pelo que está sendo construído na relação com os outros. Dessa forma, “aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio” (RGS, 2009a, p.130-131). Nesse sentido, a maior inspiração deste trabalho foram os Cadernos do Aluno dos RC, que apresentam propostas de unidades didáticas exemplificadas. Esses cadernos mostram de forma concreta as reflexões dos RC, contribuindo de forma relevante para a elaboração das tarefas que compõem a unidade apresentada neste trabalho.

A partir também da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que defendem uma aprendizagem de LA que garanta “ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso”, busquei desenvolver tarefas para serem usadas em sala de aula que centrassem “na constituição do aluno como ser discursivo” via língua inglesa; já que “a construção do aluno como sujeito do discurso se relaciona ao desenvolvimento de sua capacidade de agir no mundo por meio da palavra em língua estrangeira² nas várias habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998, p.19).

No entanto, apesar de já ser antiga a proposta dos PCN, o ensino de LA na escola pública em geral ainda é baseado no ensino descontextualizado de estruturas gramaticais e de vocabulário e a tradução de frases ou pequenos textos, raramente trabalhando-se com o uso da linguagem. Mesmo quando se realizam trabalhos com textos, o texto é, na maioria das vezes, utilizado como pretexto para trabalhar aspectos linguísticos, privilegiando-se a tradução, exercícios de completar lacunas com as estruturas estudadas e a pronúncia. A visão de língua subjacente a essas aulas é a de língua como “um conjunto de regras e o papel do professor é fazer com que os alunos a pratiquem e aprendam dentro da caixa fechada da sala de aula, isolada do contexto

² Apesar de me referir à disciplina de língua inglesa como língua adicional, nas citações utilizo o termo língua estrangeira, quando é essa a forma usada pelos próprios autores.

social maior e das práticas de linguagem para a ação social” (SCHLATTER e GARCEZ, 2001, p.2). Essa visão de língua e do papel do professor, que predominantemente se percebe na escola pública, vai fortemente de encontro às razões educacionais mencionadas nos PCN para se aprender e ensinar LA na escola pública: “fazer uso da linguagem para agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p.38) e àquilo que propõem os RC: “que pensemos o ensino de uma língua adicional com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade” (RGS, 2009a, p.130).

Nesse sentido, Schlatter (2009, p.12), argumenta que “o ensino de LE³ na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE”. Dessa forma, entendo que não basta o ensino de regras gramaticais e vocabulário. Isso não quer dizer que o ensino desse conhecimento sistêmico não faça parte do processo de ensino e aprendizagem de uma LA; a questão é que o ensino da LA não pode ser baseado apenas nisso. A relevância desse conhecimento está no que se pode fazer a partir dele. Seu ensino deve fazer parte de um processo que crie:

condições para que o educando possa [praticá-lo] de forma integrada a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. [...] Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para desenvolver a cidadania. (SCHLATTER, 2009, p.12)

Assim, o que se buscará discutir neste trabalho são principalmente os conceitos de letramento e gêneros do discurso para o ensino de LA na EJA e possíveis adequações nas propostas pedagógicas dos RC (RGS, 2009a) para os alunos desse contexto. Com foco na construção da unidade didática e no ensino, oriento a discussão pela seguinte questão norteadora: Como colocar em prática as noções de letramento e de gêneros do discurso na elaboração de uma unidade didática e no ensino de LA na EJA conforme proposto nos RC? Para isso, focalizo as seguintes perguntas: 1) Qual a relação entre tarefas preparatórias e o produto final?; 2) Como ocorre a construção da relação da LA com a vida dos alunos?; 3) Como se dá a ampliação da participação dos educandos em novos contextos, levando em conta: a) o produto final, b) a discussão sobre o que já conheciam, e c) a participação dos alunos em contextos além da sala de aula.

³ LE: língua estrangeira

Desse modo, partindo das discussões mencionadas sobre o ensino de LA, a proposta de unidade didática apresentada neste trabalho é baseada em uma das sugestões de projetos dos RC para LA. O projeto escolhido faz parte do tema *Isso só existe aqui – Turista na minha cidade: itinerários*, que propõe como tarefas preparatórias o visionamento de registros fotográficos e visuais, a leitura de guias de viagens, o visionamento, a leitura e a análise de campanhas turísticas audiovisuais e impressas. Foram selecionados os gêneros propagandas, impressas e audiovisuais, e guias de viagens, visando a provocar o questionamento dos alunos sobre o turismo em sua própria cidade. O projeto apresenta como produção final a confecção de campanhas publicitárias anunciando atrações da cidade ou região (RGS, 2009a, p.189-190).

Este trabalho está dividido em seis partes. No capítulo a seguir, faço uma revisão sobre a EJA no Brasil, discutindo alguns documentos específicos – entre eles a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental (doravante PCEJA) e a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) – e trabalhos de pesquisa relacionados a esse tema. Além disso, contextualizo como tem se dado o ensino de LA na EJA e discuto as relações desse ensino com os objetivos dos PCN, da PCEJA para LA e dos RC. No capítulo 3, sistematizo o conceito de letramento, problematizo o ensino de LA nas escolas, discuto estudos sobre letramento no ensino de LA e de LP e teço algumas observações sobre a compreensão da avaliação a partir desse conceito. O capítulo 4 discute e sistematiza o conceito de gênero do discurso na perspectiva bakhtiniana e a noção de contrato de comunicação proposta por Charaudeau (2009), e problematiza o trabalho com gêneros do discurso no ensino de LA. No quinto capítulo, discorro sobre o ensino de línguas pensado a partir dos conceitos discutidos previamente, apresento o conceito de linguagem que permeia a elaboração da unidade apresentada neste trabalho e os critérios utilizados em sua elaboração, relato a experiência do processo de elaboração da unidade e descrevo o contexto em que a unidade foi desenvolvida e como acompanhei esse processo. No capítulo 6, descrevo e analiso as tarefas das seis seções da unidade de ensino proposta, explicitando seus objetivos e seu desenvolvimento e, em seguida, relato e analiso o desenvolvimento da unidade, tecendo reflexões sobre a unidade e o ensino de LA. Concluo apresentando uma síntese das principais questões abordadas, tecendo algumas considerações sobre as possíveis implicações deste trabalho para o contexto de ensino de LA para EJA e propondo uma leitura crítica dos RC.

2. O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Levando em consideração que o contexto de ensino da EJA – não apenas no que diz respeito às LA, mas também em relação às demais disciplinas – difere em aspectos importantes do ensino fundamental e do médio, seja por fatores como faixa etária, tempo disponível para o estudo, necessidade de conciliar trabalho e estudo seja por suas experiências de vida, é preciso refletir sobre os objetivos para essa modalidade de ensino. Assim, neste capítulo, primeiramente contextualizo a EJA no Brasil, discutindo documentos como a LDB e a PCEJA; em seguida, problematizo o ensino de LA nesse contexto.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Como afirma Porcaro (2006)⁴, a história da educação de jovens e adultos no nosso país é muito recente. Embora remonte aos tempos coloniais, as iniciativas governamentais com o propósito de oferecer educação aos jovens e adultos passaram a ocorrer há pouco tempo. A discussão da PCEJA sobre a trajetória da EJA nos ajuda a compreender um pouco dessa história.

De acordo com esse documento (BRASIL, 2002, p.13-17), no Brasil Colônia, havia basicamente uma ação educativa missionária com adultos exercida por religiosos. No período imperial, houve também ações educativas nesse campo, mas quase nada foi realizado, visto que educação estava relacionada a um direito das elites. Devido à influência europeia, a Constituição Brasileira de 1824 formalizou a oferta de instrução primária gratuita para todos os cidadãos. No início do século 20, vários movimentos civis e alguns oficiais se empenharam na luta contra o analfabetismo, visto como o “mal nacional” e “uma chaga social”. Nessa época, o Decreto nº 16.782/A, de 13 de janeiro de 1925, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos.

Entretanto, foi apenas na década de 40 que a educação de jovens e adultos se firmou como questão de política nacional, através da Constituição de 1934, que instituiu a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário para todos, criando, por exemplo, o Serviço de Educação de Adultos e campanhas como a Campanha de Educação de

⁴ <http://www.dpe.ufv.br/nead/docs/ejaBrasil.doc>, acessado em 05 de outubro de 2010.

Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. No início da década de 60, a Lei nº 4.024/61 estabeleceu idades para que jovens e adultos pudessem obter certificado de conclusão do ginásio e do colegial. Foi a partir de 1960 que a educação de jovens e adultos foi estendida ao curso ginásio. Ainda nessa década, difundiram-se ideias de educação popular através do trabalho de estudantes e intelectuais e seus movimentos. Nesse período, destaca-se a participação de Paulo Freire e sua luta por uma educação para conscientização do povo. Em 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire.

Ainda conforme a PCEJA (BRASIL, 2002), por causa do golpe militar, toda essa atividade foi suspensa e, entre 1965 e 1971, o governo militar promoveu a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã, na qual evangélicos ensinavam analfabetos. Em 1967, o governo organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), uma campanha nacional maciça de alfabetização. Em 1971, com a LDB nº 5.692/71, o ensino supletivo foi implantado. O Mobral continuou crescendo até a década de 80, porém, em meados de 1970, movimentos populares e sindicais começaram a se manifestar contra o autoritarismo e a repressão. Em 1985, com o fim do período militar, o Mobral foi extinto e foi implementada a Fundação Nacional para EJA, que fomentava o atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades.

Em 1990, com a extinção dessa fundação, órgãos públicos, entidades civis e outras instituições passaram a se responsabilizar pela educação de jovens e adultos. Em 1994, o Plano Decenal foi concluído, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos com pouca escolarização. Em 1996, a nova LDB (nº 9.394/96) reafirma o direito de jovens e adultos a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente. Além disso, inclui a educação de jovens e adultos no sistema regular como modalidade da Educação Básica e define-a como direito do cidadão. Desse modo, o que antes era visto como compensação e suprimento aproximou-se de uma ideia de reparação, equidade e qualificação.

Como podemos ver, a EJA no Brasil enquanto modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média, é recente (LDB nº 9394/96)⁵ e visa a oportunizar

⁵ A LDB nº 5692/71 tinha o Ensino Fundamental e Médio Regular como base da organização de sua estrutura para o ensino desses jovens e adultos nos chamados supletivos, que incorporavam as práticas do ensino regular e buscavam uma aceleração escolar, trocando os anos de estudo por semestres.

o reingresso de jovens e adultos que não cursaram o Ensino Fundamental e Médio na idade própria ou interromperam seus estudos devido a problemas financeiros (o que os fez parar de estudar para trabalhar), à falta de estímulo tanto da família como do local de trabalho, à repetência contínua, à distância da casa em relação à escola, ao fato de não ter onde deixar os filhos.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, com essa nova concepção de EJA, desaparece a noção de Ensino Supletivo que existia na LDB anterior, o que, conforme esse Parecer, implica numa mudança consistente sobre o que se entende por EJA:

O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. Esta feição especial se liga ao princípio da proporcionalidade para que este modo seja respeitado. A proporcionalidade, como orientação de procedimentos, por sua vez, é uma dimensão de equidade que tem a ver com a aplicação circunstanciada da justiça, que impede o aprofundamento das diferenças quando estas inferiorizam as pessoas. Ela impede o crescimento das desigualdades por meio do tratamento desigual dos desiguais, consideradas as condições concretas, a fim de que estes eliminem uma barreira discriminatória e se tornem tão iguais quanto outros que tiveram oportunidades face a um bem indispensável como é o acesso à educação escolar. Dizer que os cursos de EJA e exames supletivos devem habilitar ao *prosseguimento de estudos em caráter regular* (art. 38 da LDB) significa que os estudantes da EJA também devem se equiparar aos que sempre tiveram acesso à escolaridade e nela puderam permanecer. Respeitando-se o princípio de proporcionalidade, a chegada ao patamar igualitário entre os cidadãos se louvaria no tratamento desigual aos desiguais que, nesta medida, mereceriam uma prática política conseqüente e diferenciada. (BRASIL, 2000a, p.26-27, grifos do autor)

Assim, a EJA é entendida como uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas. Além disso, como exposto nesse Parecer (BRASIL, 2000a, p.5), ela representa uma dívida social não reparada com aqueles que não tiveram acesso à escrita e à leitura como bens sociais, visto que ser privado desse acesso significa a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea.

Portanto, a EJA tem, como um de seus papéis, uma função reparadora, que, todavia, não deve ser entendida apenas como a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado, mas também como o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. O documento também enfatiza que

essa função deve ser vista igualmente “como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais”, sendo necessário, conseqüentemente, pensar a EJA como um modelo pedagógico próprio para que se possam criar situações pedagógicas que satisfaçam necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (BRASIL, 2000a, p.9).

Além dessa primeira função, o Parecer vincula mais duas atribuições à EJA: a função equalizadora e a função qualificadora. Pela função equalizadora entende-se que não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA deve buscar “formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania”, visto que a equidade é a maneira através da qual se distribuem os bens sociais visando a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade e a dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais (BRASIL, 2000a, p.9-10).

A tarefa de qualificar a vida desses cidadãos significa propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, sendo essa não apenas uma função, mas o próprio sentido da EJA, visto que essa função tem como base o caráter incompleto do ser humano e seu potencial de desenvolvimento e adequação tanto em quadros escolares quanto não escolares. A função qualificadora é também um apelo às instituições de ensino e pesquisa na busca de uma “produção adequada de material didático que seja pertinente enquanto processo, mutável na variabilidade de conteúdos e contemporânea no uso de e no acesso a meios eletrônicos” (BRASIL, 2000a, p.11-12).

A partir da consideração dessas funções da EJA, em especial a função qualificadora que trata também da questão de materiais didáticos, é importante dar atenção ao que o Parecer argumenta quanto aos projetos pedagógicos para a EJA, que devem ser próprios e específicos.

Importante é também distinguir as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação. Apesar de partilharem uma situação comum desvantajosa, as expectativas e experiências de jovens e adultos freqüentemente não são coincidentes. Estes e muitos outros exemplos deverão ser ressignificados, onde o *zelar pela aprendizagem*, tal como disposto no art. 13, III da LDB, ganha grande relevância. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender, com flexibilidade criativa, esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do

que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético. (BRASIL, 2000a, p.63, grifos do autor)

A elaboração e a execução desses projetos pedagógicos são, portanto, os momentos privilegiados da ressignificação proposta pelo documento. Como aponta o Parecer, o momento de elaboração dos projetos pedagógicos é de autonomia das instituições, que devem usufruir dessa flexibilidade de forma responsável em sua liberdade pedagógica, visto que esse projeto resume em si “o conjunto dos princípios, objetivos das leis da educação, as diretrizes curriculares nacionais e a pertinência à etapa e ao tipo de programa ofertado dentro de um curso” (BRASIL, 2000a, p.63-64). Em relação aos princípios desses projetos pedagógicos para a EJA, pode-se considerar em sua elaboração os princípios que, de acordo com a PCEJA, fazem parte dos documentos da 5ª Conferência Internacional sobre EJA (Confinteia) realizada em Hamburgo:

- a inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação;
- um circuito variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;
- a abordagem de conteúdo básico, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
- o acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educandos;
- a articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para formação do cidadão e do ser humano em todas as suas dimensões;
- o respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana. (BRASIL, 2002, p.20)

Contudo, para atender a esses alunos cujos interesses e competências adquiridas na prática social são bastante heterogêneos, além de refletir sobre esses princípios ao delinear os projetos pedagógicos, que necessitam de materiais didáticos e técnicas pedagógicas apropriadas, é preciso diversificar os programas, como propõe o Plano Nacional de Educação. “Nesse sentido, é fundamental a participação solidária de toda a comunidade, com o envolvimento das organizações da sociedade civil diretamente envolvidas na temática” (BRASIL, 2001, p.31). Sem isso, acabamos por reproduzir a situação apontada no Marco de ação de Belém da Confinteia VI: falta de relevância

social dos currículos educacionais, escassez de materiais e métodos inovadores e barreiras de todo tipo que acabam prejudicando a capacidade de os sistemas educacionais existentes oferecerem uma aprendizagem de qualidade, que possa abordar as disparidades de nossas sociedades (BRASIL, 2010, p.16). Segundo Souza (1998, p.102), para evitar a reprodução dessa situação, é preciso que quando oferecida aos alunos, a EJA adquira personalidade própria, organização, funcionamento e avaliação específicos, o que está de acordo com o que apresentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica [Ensino Fundamental e Médio], a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias [...] na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000b, p.1)

Cabe também salientar que, para que esses projetos pedagógicos ocorram, é de extrema relevância o corpo docente e sua formação. O Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de EJA (BRASIL, 2009, p.13) chama a atenção para o fato de que, com um público de alunos que, de forma geral, é formado por educandos que vêm de um processo de exclusão do ensino, é fundamental ter professores comprometidos com a aprendizagem dos educandos. Além disso, é preciso que tenham uma formação inicial voltada para as especificidades da EJA e uma formação continuada que os ajude na superação dos desafios do ensino-aprendizagem. Dessa maneira, pode-se construir uma educação escolar “com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p.2).

Creio que, através da discussão dos documentados aqui apresentados, podemos compreender a trajetória da EJA no nosso país. Em um país ressentido de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA nasceu como uma compensação e não como um direito. Felizmente, essa tradição foi alterada nos códigos legais e a EJA torna-se um direito, e a ideia de compensação é substituída pela de reparação e equidade. No entanto, ainda resta muito trabalho a ser feito para que a EJA venha a se efetivar “como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 2000a, p.66).

Para que a EJA realmente esteja a serviço do desenvolvimento do educando e da promoção da cidadania, precisamos repensar nossas aulas, buscar que elas sejam

relevantes e significativas para os alunos da EJA e que se relacionem às vidas desses alunos, considerando as comunidades das quais eles fazem parte e suas práticas sociais nos diferentes contextos em que circulam. Portanto, se quisermos manter nossos alunos da EJA (que são trabalhadores e, muitas vezes, enfrentam vários problemas para poder frequentar a escola, como a falta de dinheiro para o transporte, por exemplo), precisamos mostrar que a sala de aula é um espaço em que eles são respeitados como cidadãos e no qual eles são sujeitos participantes e construtores das ações que ocorrem na escola⁶.

Em vez de aulas com o quadro cheio de conteúdo – com o qual os alunos, na maioria das vezes, não são instigados a fazer relações e refletir, visto que apenas se exige que decorem esse conteúdo – devemos pensar em aulas que ofereçam aos alunos oportunidades de refletir sobre as dificuldades que enfrentam, sobre o que podemos fazer para mudar certas coisas que nos incomodam enquanto cidadãos, sobre novos olhares que podemos ter sobre coisas que já nos parecem tão conhecidas, como o nosso bairro, a nossa cidade, nossos problemas. É nesse sentido que este trabalho se propõe a refletir sobre as aulas de LA na EJA, visando que o conteúdo por si só não seja o foco das aulas, mas que esse conteúdo esteja vinculado a um objetivo maior, que as aulas sejam um espaço de reflexão e de promoção da cidadania, que proporcionem oportunidades para que os alunos questionem, argumentem, reflitam, repensem e reescrevam suas histórias.

2.2 O ensino de línguas adicionais na EJA

Tendo em vista o cenário discutido na seção 2.1, surge a questão do ensino específico de LA no contexto de EJA. Se no cenário geral ainda resta muito caminho pela frente para que a EJA se efetive como uma educação a serviço do desenvolvimento do educando, no cenário mais específico do ensino de LA esse caminho não parece ser mais curto. O panorama apresentado pela PCEJA em relação ao ensino de LA na EJA parece corroborar essa ideia:

As aulas expositivas e as tarefas de estudos de gramática são as mais citadas. Seguem-se atividades de leitura e tradução de textos e diálogos. Há referências a trabalhos em grupo e pesquisas em jornais e revistas (às vezes

⁶ Evidentemente esses também são direitos de todos os alunos em escolas públicas e privadas, mas o foco aqui é a EJA e as características e necessidades desse alunado.

para superar as dificuldades encontradas, como falta de recursos materiais). Essas pesquisas giram em torno da identificação de palavras estrangeiras presentes no cotidiano do aluno. Na utilização de livros didáticos ou apostilas, mencionam a leitura de textos em voz alta pelo professor, que, em seguida, é repetida pelos alunos. Para as traduções desses textos, os alunos utilizam o dicionário. (BRASIL, 2002, p.67)

Essa maneira como o ensino de LA vem se dando em grande parte das escolas, cenário comum do Ensino Fundamental e Médio e que parece se repetir na EJA, vai fortemente de encontro ao que argumenta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 em relação às unidades educacionais da EJA. Segundo o documento, essas unidades precisam construir em suas atividades uma identidade própria que considere as necessidades dos alunos e incentive as potencialidades dos que as procuram. Elas devem promover a autonomia desses alunos da EJA de forma “que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo a fazer, do conhecer, do agir e do conviver” (BRASIL, 2000a, p.35). Além disso, essas unidades deveriam ensinar a LA de modo a contribuir para que os alunos façam “uso da linguagem para agir no mundo social”, de acordo com os PCN do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p.38).

A sistematização de questões de outros documentos que não são específicos da EJA, como os PCN, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) e os RC, que são direcionados ao Ensino Fundamental e Médio, também é relevante para a discussão aqui proposta, respeitando-se, é claro, as peculiaridades da EJA. Esse fato é apontado pelo próprio Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que argumenta que a EJA, por ser uma modalidade da educação básica no interior das etapas fundamental e média, deve se pautar pelos mesmos princípios postos na LDB e, quanto aos componentes curriculares, deve tomar para si as diretrizes dessas etapas, o que não significa uma igualdade direta devido à dinâmica sócio-cultural das fases da vida (BRASIL, 2000a, p.61). Dessa forma, incluo esses documentos na discussão a respeito do ensino de LA na EJA.

Os PCN (BRASIL, 1998, p.37), além de defenderem uma aprendizagem de LA que ajude o aluno a fazer uso da linguagem para agir no mundo social, salientam o fato de que “a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades lingüísticas”. Segundo os RC,

a aprendizagem de línguas é um direito de todo o cidadão, entendendo que, através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras

línguas, os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea. (RGS, 2009a, p.127)

A PCEJA para ensino de LA enfatiza que o ensino desse componente curricular seja voltado para formar indivíduos mais atuantes na sociedade e contribuir para a construção da cidadania dos educandos, favorecendo sua participação social e ampliando a compreensão do mundo em que vivem, a fim de que possam nele intervir. O documento ainda menciona que a aprendizagem de LA auxilia o aluno no desenvolvimento linguístico, aperfeiçoando a leitura e a escrita, assim como a compreensão de estruturas linguísticas e discursivas, tanto na LA quanto na sua língua materna (BRASIL, 2002, p.67). Complementando essa ideia, os RC propõem “que pensemos o ensino de uma LA com vistas às práticas sociais, sobretudo às práticas sociais letradas, exigidas do cidadão na contemporaneidade” (RGS, 2009a, p.130). Em concordância com essa visão sobre o ensino de uma LA estão os PCN:

A aprendizagem de leitura em língua estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em língua materna. (BRASIL, 1998, p.20)

Para desenvolver o letramento, ou seja, o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p.3), não basta o ensino de regras gramaticais e vocabulário, o que não quer dizer que o ensino desse conhecimento sistêmico não faça parte do processo de ensino e aprendizagem de uma LA. A questão é que o ensino da LA não pode ser baseado apenas nisso. A relevância desse conhecimento está no que se pode fazer a partir dele. Seu ensino deve fazer parte de um processo que crie

[...] condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados. [...] Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão. (SCHLATTER, 2009, p.12)

O conceito de cidadania é importante, não apenas para o ensino de LA, mas para qualquer disciplina escolar; ele é a base do trabalho a ser desenvolvido na escola. A PCEJA argumenta que o ensino de LA deve dar aos alunos a chance de participar da elaboração conjunta do conhecimento, de modo que eles usem suas próprias histórias como fonte e objeto de aprendizagem. Assim, “a forma de compreender e produzir textos, em um contexto social crítico mais amplo, é fundamental para seu desenvolvimento como cidadão” (BRASIL, 2002, p.68).

De acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p.91), a disciplina de LA deve ensinar a língua de forma a levar os educandos “à compreensão do conceito de cidadania, enfatizando-o”. O documento admite que o conceito é amplo e heterogêneo, mas que, nas propostas atuais de ensino, pode-se entender:

que “ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento de cidadania. (BRASIL, 2006, p.91)

Dessa forma, entende-se que o valor da disciplina de LA não está apenas na aprendizagem das habilidades linguísticas ou na capacidade do educando de comunicar-se através dessa língua, mas nas contribuições que o conhecimento dessa língua pode proporcionar à compreensão de mundo por parte desse educando. Essa ideia é complementada pelo que expõem os RC sobre a pergunta “Para que serve o ensino de LA?”. Segundo o documento (RGS, 2009a, p.133), o ensino de LA “serve para promover oportunidades de letramento do educando no mundo mais amplo, para mais além das suas identidades e comunidades locais de atuação e de interação”, de modo que ele possa redimensionar aquilo que já conhece e valoriza e poder, então, promover mudanças de maneira crítica e consciente.

Nesse sentido, a visão de ensino de LA discutida nesta seção almeja a um ensino voltado para a construção da cidadania, para uma educação linguística, em que a escola tem o papel de “garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (BRITTO, 1997 apud BRITTO, 2003, p.25), buscando trabalhar as relações entre a aprendizagem de uma LA e as práticas sociais, promovendo o desenvolvimento do letramento e dos cidadãos, para que circulem com maior autonomia e criticidade pelos contextos em que já transitam ou nos quais pretendem participar. Ou seja,

Através da vivência continuada e aprofundada com textos relevantes, desafiadores e instigantes, porque possibilitam a discussão de sua temática e a ampliação de repertórios linguísticos para novos contextos de uso da língua, busca-se promover a compreensão e a reflexão sobre o seu lugar e sua posição como cidadãos – incluídos e excluídos de determinados contextos – e inserir-se criticamente em novos campos de atuação humana. Para isso, é dever da escola proporcionar oportunidades para a prática com diferentes recursos e o desenvolvimento da autoconfiança necessária para que, em diferentes contextos, educadores e educandos possam tornar-se autores do seu próprio dizer e protagonistas de seus desejos de mudança. (SCHLATTER, 2009, p.20)

É um ensino organizado pelo ciclo “uso-reflexão-uso” (RGS, 2009a, p.41) e que coloca os alunos como protagonistas das ações que desenvolvem na escola que guia o desenvolvimento deste trabalho. Preocupada em como o professor pode entender essas propostas dos RC (RGS, 2009a) e como pode proceder no seu planejamento e na sua aula, busco descrever o processo de elaboração de uma das unidades sugeridas pelos RC e o desenvolvimento dela em sala de aula. Pretendo, dessa maneira, discutir e refletir com colegas professores sobre o fazer docente. Os RC contribuem para a organização do currículo de LA e para as propostas de projetos pedagógicos, mas acredito que, para os professores, permanece o desafio de como colocar isso em prática, de entender quais são as dificuldades de fazer isso e antever quais podem ser os resultados em aula. É essa contribuição que este trabalho busca a partir do relato e da reflexão sobre minha experiência com a elaboração de uma unidade didática inspirada nos RC e de minhas observações sobre seu desenvolvimento por uma turma de EJA.

3. LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

Este capítulo visa a refletir sobre o ensino de LA voltado para o desenvolvimento do letramento, ou seja, uma prática pedagógica que contemple a leitura e a escrita como ações sociais. O capítulo está dividido em três seções: na primeira, apresento o conceito de letramento; na segunda, defendo o letramento como meta educacional da escola; na terceira, apresento estudos sobre letramento e o ensino de LA e discuto a avaliação a partir da discussão proposta neste capítulo.

3.1 Letramento como prática social situada

O termo letramento “começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p.15-16)⁷. Esse conceito, segundo Soares (2006, p.17-18), diz respeito ao estado ou à condição assumida pelos que aprendem a ler e escrever. A esse conceito está relacionada a ideia de que – tanto para o grupo social em que a escrita seja introduzida quanto para o indivíduo que aprenda a fazer uso dela – a escrita traz diversas consequências: sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas. Assim, ao aprender a ler e escrever, ao tornar-se alfabetizado, ao adquirir a “tecnologia” – a habilidade do ler e escrever – e ao envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita, o indivíduo passa a sofrer consequências, alterações de diferentes ordens no seu estado ou condição. Contudo, a autora (SOARES, 2006, p.37) salienta que é importante entender que os estudos sobre letramento – ao apontarem que indivíduos ou grupos sociais que se envolvem com práticas sociais de leitura e escrita sofrem consequências sociais – não estão fazendo referência propriamente ao ato “de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar social*, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – na sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais”.

Soares ainda chama a atenção para o fato de que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser **analfabeto**, mas ser, de certa forma, **letrado**” (SOARES, 2006,

⁷ O uso inicial do termo “letramento” no Brasil é creditado à Mary Kato (1986), em seu livro *No Mundo da Escrita* (Kleiman, 1995, p.15-16). Alguns autores discutem a noção de alfabetização de um modo mais amplo, entendendo-a como sinônimo de letramento (ver Ferreiro e Teberosky, 1979; Ferreiro, 2004).

p.24; grifos da autora), pois esse indivíduo pode viver em um contexto no qual a leitura e a escrita estejam fortemente presentes. Se ele solicita, por exemplo, que outras pessoas lhe leiam placas, cartas, avisos, se ele se interessa que outros façam a leitura de jornais para ele, esse indivíduo está fazendo uso da escrita, está envolvendo-se em práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2006, p.24). Do mesmo modo, uma criança que ainda não foi alfabetizada pode já ser letrada se participa de eventos de letramento tais como ouvir histórias antes de dormir, ler caixas de cereal, ler placas de sinalização como a de parar, interpretar comerciais de TV. Esses são eventos nos quais os participantes seguem regras estabelecidas socialmente para verbalizar o que eles sabem do e sobre o material escrito. A esse respeito, Heath (2001) explica, como veremos mais adiante, que cada comunidade tem uma relação com o uso que faz da leitura e da escrita para interagir socialmente e compartilhar conhecimento em eventos de letramento.

Em relação ao ensino da leitura e escrita é importante compreender a relação entre alfabetização e letramento. Scribner e Cole (1981, p.236) entendem letramento como “um conjunto de práticas socialmente organizadas que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, para produzi-la e disseminá-la”⁸. Para os autores, o que identifica o letramento não é saber ler e escrever, mas conseguir usar esse conhecimento para propósitos específicos em determinados contextos de uso. Portanto, de acordo com Soares (2006, p.19), a noção de letramento difere da noção de alfabetização, pois se considera alfabetizado o indivíduo que aprendeu as habilidades mecânicas de ler e escrever, mas que pode não ter adquirido o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita e se engajou em práticas sociais que as demandam. No entanto, é importante lembrar que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. A prática de alfabetização, que tem por objetivo o domínio do sistema alfabético e ortográfico, precisa do ensino sistemático, o que a torna diferente de outras práticas de letramento, nas quais é possível aprender apenas olhando os demais fazerem. A alfabetização, portanto, tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos – crianças, jovens e adultos – precisam ser alfabetizados para poder participar das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

De acordo com o que discutimos, podemos entender que o letramento não é uma habilidade, portanto seria estranho falar em “ensinar ou aprender letramento”. Se

⁸ [...] a set of socially organized practices which make use of a symbol system and a technology for producing and disseminating it.

pensarmos em tudo o que envolve uma situação em que se utiliza a língua escrita, como, por exemplo, na leitura cotidiana de um jornal, em que perceberemos que as capacidades envolvidas nesse evento de letramento vão além do que se pode ser ensinado ou aprendido na escola. Desde o momento em que o leitor opta por fazer uma assinatura até o momento em que recebe o jornal em sua casa, ele utilizou diversos saberes sobre relacionamentos comerciais, bancários, etc.; assim como quando olha a primeira página em busca de algo que o interesse, quando faz relações entre as fotos, as legendas e as informações verbais. Esses e outros conhecimentos fazem parte da prática letrada de ler jornal. O letramento é, na verdade, bastante complexo, pois envolve não apenas uma habilidade ou competência do leitor, mas também múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades. Na escola, podemos pensar, por exemplo, em ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para inserção e participação social, em criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. Assim, em vez de dizer que todos os alunos estão aptos a aprender o letramento, podemos entender que todos os alunos estão aptos a participar dessas situações complexas (ver também Street e Street, 1991; Heath, 2001).

Cabe ainda salientar que o letramento não está só relacionado com a língua escrita. Assim como o conceito trata dos usos da língua escrita não somente na escola, mas em qualquer outro contexto, ele também está presente na oralidade, uma vez que, em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita. A escola, por exemplo, transforma a oralidade de seus alunos através da introdução do código da escrita, tanto superimpondo marcas formais da fala letrada, bem como acrescentando alguns gêneros para descrever tarefas independentes do contexto. Conforme Cook-Gumperz (2006, p.3), a partir de uma perspectiva sociolinguística, oralidade e língua escrita são diferentes, mas são facetas que sustentam o uso da língua. A autora considera letramento como “um fenômeno sociocultural no qual letramento e oralidade coexistem dentro de um sistema comunicativo mais amplo não como opostos, mas como modos diferentes de realizar os

mesmos fins comunicativos”⁹ (COOK-GUMPERZ, 2005 apud COOK-GUMPERZ, 2006, p.3).

Street (1984; 1993; 1995) traz contribuições importantes para a discussão sobre letramento ao tratar da distinção entre letramento autônomo e letramento ideológico. No modelo autônomo, o fenômeno do letramento é abordado como realização individual, com ênfase na aquisição e no uso da escrita como habilidades ou tecnologias independentes do contexto social. Segundo o autor (STREET, 1993, p.5), o modelo autônomo aborda o conceito de letramento em termos técnicos, trata-o como se pudesse ser independente do contexto social, como se fosse uma variável autônoma cuja cognição e consequências para a sociedade pudessem ser derivadas de seu caráter intrínseco. Em contrapartida, o autor argumenta que o modelo ideológico busca entender letramento em termos de práticas sociais concretas associando-o às ideologias que o perpassam. Assim, esse modelo defende uma visão culturalmente sensível de práticas de letramento por entender que estas variam de um contexto para outro. Street (1984, p.65) acrescenta que a tecnologia da escrita “é um produto social que surgiu como resultado de processos e instituições políticos e ideológicos e suas formas particulares tem que ser explicadas com relação a esses processos”¹⁰.

Além do próprio conceito de letramento, outros dois conceitos são importantes para esta discussão: eventos de letramento e práticas de letramento. Práticas de letramento, de acordo com Barton (2007, p.37), são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento, sendo que evento de letramento se refere a “ocasiões em que a língua escrita é essencial para a natureza das interações dos participantes e dos seus processos e estratégias de interpretação”¹¹ (HEATH, 2001, p.319). Street (2000, p.20) sustenta o uso do termo práticas de letramento por entender que ele foca em “práticas e concepções sociais de leitura e escrita”¹² e define o termo eventos de letramento como “atividades nas quais o letramento tem um propósito”¹³ (STREET e LEFSTEIN, 2007, p.144). Em concordância com esses autores, Barton (2007) defende uma abordagem ecológica, que entende as práticas de letramento como um sistema complexo que influencia e é

⁹ [...] a sociocultural phenomenon where literacy and orality coexist within a broader communicative framework not as opposites, but as different ways of achieving the same communicative ends.

¹⁰ [...] it is itself a social product that has arisen as a result of political and ideological processes and institutions and its particular form has to be explained in terms of such processes.

¹¹ [...] occasions in which written language is integral to the nature of participants' interactions and their interpretative processes and strategies.

¹² [...] social practices and conceptions of reading and writing.

¹³ Literacy events are activities where literacy has a role.

influenciado pelo ambiente. Essa abordagem “tem como objetivo entender como o letramento está inserido em outras atividades humanas, seu vínculo na vida social e no pensamento, e sua posição na história, na língua e na aprendizagem”¹⁴ (BARTON, 2007, p.32). Segundo Bartlett e Holland (2002, p.11), “um foco em práticas de letramento incorpora não apenas os contextos sociais, políticos e históricos dos eventos de letramento, mas também as relações de poder social que os envolvem”¹⁵ (ver também Gee, 2004).

A discussão dos conceitos aqui apresentados é de grande relevância para este trabalho, pois esclarece o que entendemos por letramento e vem ao encontro dos objetivos da unidade didática apresentada no capítulo 6. A unidade proposta aqui, como veremos mais adiante, busca discutir o ensino e a aprendizagem de LA na escola através de uma abordagem que compreenda a leitura e a escrita como ações sociais, propondo que o desenvolvimento das aulas foque em questões pertinentes à vida dos alunos e em ações que eles realizam na sociedade.

3.2 Letramento, política e educação linguística na escola

Britto argumenta que a adoção do conceito de letramento proporciona um avanço teórico e prático, pois possibilita

deslocar as questões do ensino da escrita das preocupações normativas e de formalidade para os processos de organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social. (BRITTO, 2003, p.13)

No entanto, o autor (BRITTO, 2003, p.13-14) salienta que o conceito de letramento não pode ficar limitado à área dos estudos da linguagem, pois ele é, acima de tudo, “uma nova compreensão da própria noção de educação e de construção e de circulação do conhecimento na sociedade industrial de massa”. Logo, para que possa contribuir para a reflexão e a prática educativa, esse conceito precisa relacionar-se com outras áreas do saber, considerando questões relativas à produção e circulação do conhecimento (escolar e não escolar) e não deve ser um substituto do conceito de alfabetização.

¹⁴ [...] aims to understand how literacy is embedded in other human activity, its embeddedness in social life and in thought, and its position in history, in language and in learning.

¹⁵ A focus on literacy practices incorporates not only the social, political, and historical contexts of literacy events, but also the relations of social power that envelop them.

A partir dessas reflexões, percebe-se que a introdução do conceito de letramento proporcionou novos e significativos contornos ao debate em torno da educação linguística, entendida aqui como

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário lingüístico ou, sob outra ótica, de ideologia lingüística. Inclui-se também na educação lingüística o aprendizado das normas de comportamento lingüístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (BAGNO e RANGEL, 2005, p.63)

Para os autores (BAGNO e RANGEL, 2005, p.68), a tarefa mais urgente, nesse momento, é promover uma reflexão e uma ação que sejam capazes de articular tanto as demandas sociais por uma educação linguística de qualidade quanto as políticas públicas de ensino de língua, assim como a pedagogia de educação em língua materna praticada na escola, o que entendemos ser fundamental também na prática escolar em relação às LA. Britto (1997, p.14 apud BRITTO, 2003, p.18) defende que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”. Logo, o papel da escola não é simplesmente “ensinar a ler e a escrever”, mas letrar, criar condições que permitam que os indivíduos exerçam a leitura e a escrita de forma mais plena e autônoma nas práticas sociais letradas. Criar essas “condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, uma vez que a inserção na sociedade letrada é requisito indispensável para a construção da cidadania e de uma sociedade democrática, além de constituir direito inalienável do cidadão” (BAGNO e RANGEL, 2005, p.69). Portanto, como argumentam os RC, “a escola precisa ser o lugar em que se aprende a analisar, criticar, pesar argumentos e fazer escolhas” (RGS, 2009a, p.17).

Apesar dos novos contornos trazidos pelo conceito de letramento à educação linguística, Britto (2003, p.12) chama a atenção para o fato de que ainda há muita divergência nas interpretações desse conceito. Essa visão é fortalecida por Cook-Gumperz (2006, p.2), que aponta que “alguns dos problemas que surgem aos discutir qualquer preocupação contemporânea com letramento podem ter origem em questões

complexas que envolvem tentativas de definir o próprio conceito de letramento”¹⁶. Britto também coloca, em relação a essas divergências sobre o conceito, que há uma forte tensão entre uma tendência mais tecnicista e outra mais política. A tendência tecnicista “nega qualquer associação entre educação e política, centrando todo o debate nas questões de método e nos aspectos psicossociais do ensino-aprendizagem”. Já a tendência política parte “do pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são política. A educação e a aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade, das diferenças e disputas no interior da própria sociedade” (BRITTO, 2003, p.12-13).

Com base nessa discussão, Kleiman (1995, p.58) sugere que podemos concluir que o modelo ideológico do letramento faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas quando nossos objetivos são os de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica, cujos objetivos de ensino são “a criação de oportunidades para o aluno aprender a observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalizações, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando os textos que circulam na área, segundo os modos legitimados pela área” (MORAES e KLEIMAN, 1999, p. 101). Para Moraes e Kleiman (1999, p.91), a escola tem como principal tarefa ajudar os educandos a desenvolver sua capacidade de construir relações e conexões entre os nós que encontramos ao longo de toda essa rede de conhecimento que nos cerca, tarefa que se torna mais difícil de realizar quando não se parte desse modelo de letramento. Segundo Cook-Gumperz (2006, p.9), é preciso entender que a

aprendizagem não é apenas uma questão de processamento cognitivo no qual os indivíduos recebem, armazenam e usam certos tipos de mensagens instrucionais organizadas num conjunto de conhecimento escolar. A aprendizagem de letramento ocorre em ambientes sociais através de trocas interacionais nas quais o que deve ser aprendido é, em algum grau, uma construção conjunta do professor e do aluno. É o propósito dos espaços educacionais tornar possível essa construção compartilhada¹⁷.

Levando em consideração os pressupostos desse modelo de letramento, os RC (RGS, 2009a) apontam que, quando optamos pela promoção da educação linguística, nosso principal objetivo de ensino passa a ser criar oportunidades para que nossos

¹⁶ Some of the problems that arise in discussing any contemporary concern with literacy may well derive from the complex issues that surround attempts to define literacy itself.

¹⁷ [...] learning is not just a matter of cognitive processing in which individuals receive, store and use certain kinds of instructional messages organized into a body of school knowledge. Literacy learning takes place in a social environment through interactional exchanges in which what is to be learnt is to some extent a joint construction of teacher and student. It is the purpose of educational settings to make possible this mutual construction.

alunos reflitam sobre questões relevantes para a vida dos participantes da comunidade escolar, de modo que eles possam participar colaborativamente dos encontros educacionais e aprender a transitar com mais confiança e desenvoltura tanto em contextos conhecidos quanto em novos (p.128). O documento acrescenta que “os propósitos da educação linguística dizem respeito, acima de tudo, ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros” (p.131).

Sob essa perspectiva, podemos pensar em língua e cultura como elementos bastante próximos, nos encontros com “a língua do outro”, proporcionados pela aula de LA, visto que o propósito não está primeiramente em conhecer o outro, mas a si próprio. Além disso, esses encontros servem para reflexão e informação sobre as realidades locais dos alunos, devido ao enfrentamento que a educação linguística pode promover com esse “outro” em aulas de LA (RGS, 2009a, p.131). Nesse sentido, algumas perguntas essenciais no ensino de línguas visando à educação linguística são:

Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo?
Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua
que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? Para
que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo?
(RGS, 2009a, p.134)

Dessa forma, entendemos neste trabalho que é responsabilidade da escola possibilitar uma leitura crítica da realidade, para constituir-se como um espaço destinado à construção da cidadania, que venha a reforçar o engajamento do cidadão nos movimentos pela transformação social (KLEIMAN, 1995, p. 48). O ensino precisa estar voltado para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir de modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa” (BAGNO e RANGEL, 2005, p.69). Esse deve ser o objetivo da escola: buscar que todas as disciplinas visem ao desenvolvimento do letramento e contribuam para a construção da cidadania dos educandos. Nesse sentido, a aula de LA deve estar associada às práticas sociais dos alunos e das comunidades em que eles transitam, visando sempre a incluir os letramentos desses alunos e a propiciar oportunidades para que tenham acesso a novos letramentos.

3.3 Letramento e o ensino de LA

Segundo Schlatter e Garcez (2001, p.4), “uma das críticas atuais mais contundentes em relação ao ensino de línguas tem sido justamente com relação à sua dissociação da realidade social da comunidade, (...) e seu conceito subjacente de linguagem, meramente estrutural e estritamente funcional”. Nesse sentido, Kleiman aponta que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (1995, p.20)

Sob essa perspectiva, entendemos neste trabalho que desenvolver somente o conhecimento sistêmico da LA não colabora para uma atuação do indivíduo com mais autonomia e criticidade nas diferentes esferas sociais em que transita. É preciso, portanto, que o trabalho com LA envolva a interação com diferentes textos que partam das práticas sociais dos alunos e de suas comunidades. Não é possível construir significados nas aulas de LA a partir do trabalho descontextualizado com o conhecimento sistêmico. Isso não quer dizer, como já afirmei, que o conhecimento sistêmico não deva fazer parte do nosso plano de ensino, mas ele não pode ser nosso único objetivo nem pode ser desenvolvido aparte dos sentidos construídos nas práticas sociais.

Na orientação apontada por Britto (2003, p.16), segundo a qual o educando tem “de aprender o mundo e, neste aprendizado, aprender a escrita”, a proposta de ensino de línguas não está restrita às habilidades “mecânicas” de ler e escrever; ela visa a proporcionar aos alunos oportunidades para fazer uso de diferentes materiais escritos e orais, para que eles consigam compreendê-los, interpretá-los, compreender informações desses textos que sejam relevantes para suas realidades, fazer relações com seus contextos sociais; de modo que a leitura e a escrita sejam usadas para uma prática social. Contudo, para desenvolver esse tipo de trabalho, é de fundamental importância

não esquecer de ancorá-lo no conhecimento que o educando traz de suas vivências anteriores:

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso requer dizer que um dos procedimentos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender. (BRASIL, 1998, p.32)

A respeito da discussão sobre os objetivos e o papel da escola, Schlatter (2009, p.14) acrescenta que a escola deve criar oportunidades tanto de leitura quanto de escrita que tratem de diferentes gêneros do discurso; tenham graus diferentes de planejamento e formalidade, ou seja, envolvam diferentes interlocutores; apresentem sequências discursivas variadas e propósitos diversos, como argumentar, reclamar, informar, etc. Não se pode esquecer que as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, com que objetivo, etc.) são diferentes para cada uso de linguagem, portanto as tarefas propostas na escola devem visar o reconhecimento dessas situações e focalizar atividades de compreensão e reação ao texto que sejam coerentes com o gênero a ser trabalhado.

No entanto, para podermos desenvolver um trabalho sob essa perspectiva, precisamos buscar compreender o que significa aprender uma LA. De acordo com os RC, “aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio (RGS, 2009a, p.131). A partir desse ponto de vista, entendemos que o ensino de LA “serve, mais amplamente, ao letramento, isto é, objetiva promover a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional e também na língua portuguesa” (RGS, 2009a, p.134) e uma forma de tornar isso possível é através de uma prática pedagógica que tenha como base os gêneros discursivos no ensino de línguas.

Os RC (RGS, 2009a, p.132) apontam como justificativa para essa proposta de ensino de LA o fato de que essas línguas podem criar oportunidades para que os alunos ampliem seus espaços de participação no aqui e agora, tanto na sala de aula quanto na vida cotidiana. Espera-se que os alunos possam compreender melhor o que se passa com eles, em sua comunidade, estado, país, porque trataram dessas questões nas aulas de línguas através de discussões sobre textos que são relevantes para suas vidas. Nesse sentido, o documento coloca como objetivos do ensino de LA a educação linguística e o

autoconhecimento, a educação linguística e o letramento e a educação linguística e a proficiência para ler, escrever e resolver problemas. Podemos, assim, perceber que todos os objetivos apresentados para o ensino de LA estão ligados pelo conceito de educação linguística, o que dá ao ensino um enfoque em questões relativas às práticas sociais dos alunos e das comunidades de que fazem parte, deixando de lado um ensino meramente embasado em conhecimento sistêmico. É com base nessa proposta que elaborei e acompanhei o desenvolvimento em aula da unidade didática proposta aqui, buscando, através do ensino de LA, a educação linguística.

De acordo com os RC (RGS, 2009a, p.48) – que defendem que “o sucesso do ensino e da aprendizagem está vinculado à coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das atividades, a escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e a avaliação” –, se nosso objetivo de ensino de LA é promover o letramento e, assim, oportunizar que os alunos participem em diferentes contextos de uso da língua, precisamos pensar nossa avaliação a partir desse mesmo critério. Segundo Luckesi (1996, p.28), “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Dessa forma, na perspectiva do letramento, vê-se avaliação como uma prática mais voltada para o processo, contrária a uma concepção mais tradicional, exclusivamente focalizada no produto e sem implicações nas práticas de ensino ou de aprendizagem. Neste contexto, torna-se fundamental que o aluno perceba o que aprende, identifique as suas dificuldades e seja capaz de buscar novas aprendizagens. O professor deve ser capaz de questionar as suas práticas e analisar os resultados obtidos, através de uma atitude supervisora, bem como envolver o aluno na sua aprendizagem, transformando-o em coautor de todo o processo, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia. Ao problematizar a prática através da reflexão, o professor tenta encontrar soluções para os problemas com que se depara. Isto implica que ele tenha de ser continuamente supervisor dessa prática e a reveja de forma sistemática. A avaliação é também um instrumento que demonstra o comprometimento do professor com o processo de ensino e aprendizagem. Deve ser utilizada para diagnosticar o que está acontecendo, como este processo está se desenvolvendo, para ver se são necessárias mudanças no modo como o trabalho vem sendo construído em sala de aula. Nesse sentido, “avaliar um educando implica, antes de mais nada, acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para, a partir daí, decidir o que fazer” (LUCKESI, 2000, p.7).

De acordo com os RC (RGS, 2009a, p.12), “a referência da avaliação é o currículo e não vice-versa. Não faz sentido, portanto, afirmar que se ensina tendo em vista a avaliação, quando o sentido é exatamente o oposto: se avalia tendo em vista as aprendizagens esperadas estabelecidas no currículo”. O documento ainda afirma que “não basta a prática de sala de aula adotar a pedagogia de projetos, com tarefas que promovam o uso e a reflexão sobre a língua; é preciso que a avaliação da aprendizagem seja coerente com essa prática” (p.165) e que “a avaliação sinaliza ao aluno, ao professor e à comunidade o que está sendo valorizado, o que está sendo alcançado e o que é preciso melhorar” (p.49). Assim, segundo Luckesi (1996, p.33), pode-se entender que “a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. Essa decisão deve ser tomada para ajudar os alunos a melhorar no processo de aprendizagem e não para julgá-los ou classificá-los, visto que uma avaliação classificatória não auxilia em nada o avanço e o crescimento e vê o conhecimento apenas de uma dimensão individual, ignorando que ele é, na verdade, um produto socialmente construído, como constata Britto:

Na sociedade industrial, é evidente a sobrevalorização da dimensão individual. Esta sobrevalorização, que também se manifesta nas propostas de avaliação, está quase sempre centrada na verificação das competências singulares e na produção de escalas de capacidade auferida por testes individuais. Desconsidera-se, assim, o fato de que o conhecimento é um produto social e que aquilo que uma pessoa sabe e efetivamente faz se circunscreve nas condições históricas objetivas em que ela se encontra. O que uma pessoa sabe e faz isoladamente é muito distinto do que ela sabe e faz em grupo ou em tarefas solicitadas em situações sociais reais. Há uma variada gama de situações mediadas pela escrita que se realizam com base em relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente. (BRITTO, 2003, p.12)

Desse modo, o sucesso da aprendizagem de língua, que, na maioria das vezes, está vinculado à obtenção de uma determinada proficiência linguística, à capacidade de repetir o conhecimento metalinguístico e ao domínio do sistema, começa, em contrapartida, a ser visto a partir de um conceito de uso de linguagem entendido como resultado da ação social conjunta dos participantes. “O conceito de proficiência linguística e sucesso na educação linguística passa de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”, aproximando-se do conceito de letramento e do objetivo de ensino de LA nas escolas, a promoção do letramento (SCHLATTER e GARCEZ, 2001, p.4, ver RGS, 2009a, p.129-

130). Nesse sentido, busco aqui, através da unidade didática elaborada, *proficiência para* a participação dos indivíduos em determinadas situações de uso da linguagem, sendo que são esses usos da linguagem que serão os objetivos de ensino e os critérios de avaliação, como veremos mais adiante, no capítulo 5. Antes disso, discuto a seguir a noção de gênero do discurso, fundamental para a organização dos conteúdos a serem abordados em cada unidade.

4. O ENSINO DE LA ORGANIZADO POR GÊNEROS DO DISCURSO

Visando a um ensino de LA em que leitura e escrita têm um propósito social, neste capítulo, farei uma reflexão sobre o conceito de gênero do discurso, relacionando-o com o ensino de LA. Inicialmente discuto a concepção de gênero do discurso adotada por Bakhtin (2003); em seguida, exploro a noção de contratos de comunicação proposta por Charaudeau (2009); por fim, reflito sobre o ensino de LA a partir do trabalho com gêneros.

4.1 O conceito de gênero do discurso e o contrato de comunicação

Bakhtin (2003) entende que toda e qualquer relação humana acontece através da linguagem, sendo que a língua materna chega ao nosso conhecimento a partir de enunciações concretas que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva viva, ou seja, é através da interação com outras pessoas que aprendemos a nossa língua, não a partir de dicionários ou gramáticas. Ainda segundo o autor, o que regula as práticas sociais e as põe em prática é a linguagem, visto que é nos enunciados concretos da comunicação verbal que se constroem os valores e os sentidos histórica e socialmente constituídos de uma determinada comunidade. Assim, segundo Bakhtin (2003, p.261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” e “para entender o significado real do gênero, não se pode ignorar a situação de comunicação que o cria e que o usa, muito menos as relações entre os interlocutores”. Logo, o sentido só se dá em um determinado contexto de comunicação, num determinado momento histórico, com enunciador e interlocutor específicos, com um determinado propósito. Conforme Bakhtin (2003, p.283-284), “a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação”.

De acordo com o autor (BAKHTIN, 2003, p.282), “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo”. Quando participamos de uma prática social e nos inserimos em um contexto de comunicação, moldamos nosso dizer e interpretamos o que é dito segundo as condições de produção e de recepção do que está sendo construído pelos participantes em uma certa situação. Nesse sentido, a partir das

diferentes situações, surgirá a necessidade de usar diferentes gêneros e para empregá-los livremente é necessário saber quais são os mais apropriados a nossa intenção comunicativa. Portanto, precisamos entender o texto como fenômeno de interação na sua essência, condicionado tanto pela situação social quanto pelos sujeitos, o que não nos permite tratá-lo como algo inerte ou descontextualizado.

Em concordância com essa concepção de gênero do discurso, Charaudeau (2008) também compreende o texto como contextualizado e de natureza interativa, chamando a atenção para a noção de contrato de comunicação, que entende a comunicação a partir das situações de troca, das condições de socialidade do ato de linguagem e da construção do sentido, o que vêm também ao encontro das reflexões aqui apontadas sobre letramento.

De acordo com Charaudeau (2008, p.67-68), o ato de comunicação é visto como um dispositivo que tem o centro ocupado por um sujeito falante – o locutor – em relação com outro parceiro que é o seu interlocutor. Esse dispositivo contém os seguintes componentes, que demonstram que comunicar é um fenômeno mais complexo do que muitos propagam: 1) a situação de comunicação que constitui um enquadre físico e mental, determinados por uma identidade psicológica e social e ligados por um contrato de comunicação; 2) os modos de organização do discurso que são princípios de organização da matéria linguística que dependem da finalidade comunicativa do sujeito falante (enunciar, descrever, contar, argumentar); 3) a língua que constitui o material verbal estruturado em categorias linguísticas que possuem uma forma e um sentido; 4) o texto que representa o resultado material do ato de comunicação.

Segundo o autor (CHARAUDEAU, 2008, p.77-78), tendo em vista que as finalidades das situações de comunicação e dos projetos de fala são compiláveis, os textos que lhes correspondem apresentam constantes que permitem classificá-los em gêneros, entendidos como o resultado dos procedimentos discursivos dos falantes. Os gêneros do discurso são diferentes dos modos de organização, mas podem coincidir com um modo que constitui sua organização dominante quando resultar da combinação de vários desses modos.

Conforme Charaudeau (2009, p.23-28), o ato de comunicação consiste em uma troca entre as instâncias de produção e de recepção, sendo que o sentido resultante depende da relação de cointencionalidade que se instaura entre essas instâncias. No entanto, é importante salientar que a instância de produção só pode projetar o interlocutor adequado as suas intenções; enquanto a instância de recepção constrói seus

próprios efeitos de sentido que dependem de suas condições de interpretação, levando a entender “que o texto produzido é portador de ‘efeitos de sentido possíveis’”. Assim, podemos concluir que a informação não corresponde unicamente à intenção do produtor ou do interlocutor, mas como sendo resultante da cointencionalidade que abrange efeitos visados, possíveis e produzidos.

Uma das distinções apontadas pelo autor que nos interessa aqui é entre discurso informativo e discurso propagandista. Apesar de os dois estarem particularmente voltados para seu alvo, o propagandista busca seduzir ou persuadir o alvo, enquanto o informativo busca transmitir-lhe saber. O discurso informativo tem uma posição mais central, na medida em que o propagandista compreende de algum modo uma parte de atividade informativa, o que confere ao sujeito que visa a seduzir ou persuadir uma forte posição de autoridade, pois é o detentor de um saber que o outro não tem (CHARAUDEAU, 2009, p.60-63).

Ainda em relação ao contrato de comunicação, Charaudeau (2009, p.67-68) argumenta que os indivíduos que desejam comunicar entre si têm que levar em consideração os dados da situação de comunicação. Há a necessidade de um reconhecimento recíproco (locutor e interlocutor) das restrições da situação pelos parceiros da *troca linguageira*, o que nos leva a dizer que eles estão ligados por uma espécie de acordo prévio sobre os dados desse quadro de referência. Essas condições de realização da troca linguageira em que estão envolvidos é um contrato de comunicação, que resulta das características próprias à situação de troca (dados externos) e também das características discursivas decorrentes (dados internos).

Os dados externos dizem respeito àqueles que, em uma determinada prática social, são constituídos pelas regularidades comportamentais dos indivíduos que efetuam trocas e pelas constantes que caracterizam essas trocas e que permaneceram estáveis por certo período. Esses dados podem ser agrupados em quatro categorias, cada uma correspondendo a um tipo de condição de enunciação da produção linguageira: 1) condição de identidade (requer que todo ato de linguagem dependa dos sujeitos que se acham inscritos na troca, define respostas a perguntas como “quem se dirige a quem?”); 2) condição de finalidade (requer que todo ato seja ordenado em função de um objetivo); 3) condição de propósito (requer que todo ato de comunicação se construa em torno de um domínio de saber, um recorte do mundo em “*universos de discurso tematizados*”); 4) condição de dispositivo (requer que o ato de comunicação se construa

de uma maneira particular, de acordo com as circunstâncias materiais em que se desenvolve) (CHARAUDEAU, 2009, p.68-70).

Os dados internos, segundo Charaudeau (2009, p.70-71), são os propriamente discursivos, que permitem responder à pergunta “como dizer?”, repartindo-se em três espaços de comportamentos linguageiros: 1) espaço de locução (o sujeito falante deve resolver o problema da tomada de palavra); 2) espaço de relação (o sujeito falante ao construir sua própria identidade de locutor e a de seu interlocutor estabelece relações de força/aliança, exclusão/inclusão, agressão/conivência); 3) espaço de tematização (onde é tratado ou organizado o domínio do saber, o tema da troca).

Esses dados não determinam previamente nenhum ato de comunicação. O sujeito está sobredeterminado pelo contrato de comunicação que caracteriza cada situação de troca, mas está apenas em parte determinado, pois conta com uma margem de manobra para realizar seu projeto de fala pessoal, manifestando um ato de individualização. Assim, contrato de fala e projeto de fala se completam (CHARAUDEAU, 2009, p.71).

Na unidade didática aqui proposta, a noção de gênero do discurso e de contrato de comunicação são fundamentais para delimitar objetivos de ensino e o planejamento das tarefas pedagógicas que tratam o texto sempre socialmente situado, em que o locutor e o seu interlocutor estabelecem relações para que possam efetuar suas trocas de forma a criar sentido a partir do que está sendo dito/escrito.

4.2 Gêneros do discurso e o ensino de LA

Segundo os RC (RGS, 2009a, p.135), pensar a aprendizagem e o ensino de LA sob uma perspectiva de educação linguística e letramento significa buscar a promoção de participação em práticas sociais que envolvam o uso dessa língua em diversos cenários da vida e que possam possibilitar a circulação dos alunos em gêneros do discurso (orais e escritos) em diferentes campos de atuação de forma crítica, segura e autoral. Essa proposta envolve ter oportunidades de identificação com os usos da LA e dos discursos que se organizam a partir de textos nessa língua na própria sociedade em se vive, de forma a salientar temas, maneiras de dizer e relacionar-se que caracterizam as práticas sociais pelas quais circula a LA, para, então, poder argumentar e posicionar-se na defesa de suas próprias ideias e interesses.

No que diz respeito ao trabalho com gêneros, Faraco (2006, p.109) aponta que o foco de atenção dos estudos do gênero recaía sobre as propriedades formais do gênero que eram vistas como propriedades fixas, como padrões inflexíveis; conseqüentemente, havia uma propensão normativa. Infelizmente, como constata Yan (2008, p.27), essa visão parece guiar, em grande parte, o trabalho com textos, que reflete na prática um foco exclusivo na exploração da forma, uma preocupação com regras para compor o formato fixo de um texto. Logo, afasta-se das condições de produção e do contexto social. Esquece-se que “não falamos no vazio, [que] não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano” (FARACO, 2006, p.111). Esse quadro sobre o trabalho com gêneros é reforçado pelo que diz Bezerra (2002, p.41):

O gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (no prelo:1), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos aspectos estruturais ou formais dos textos. É justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que os alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, conseqüentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita).

Respondendo a essa situação, Loukili (2009, p.20) argumenta que é preciso que o ensino de línguas busque o entendimento do texto como fenômeno de interação, o qual está condicionado pela situação social e pelos sujeitos. Deve-se partir do princípio de que os textos circulam em diversos contextos e apresentam-se em diversos gêneros, evitando, assim, tratá-los como algo inerte, descontextualizado e sem função fora de sala de aula. Desse modo, a preocupação não será mais utilizá-los como pretexto para o ensino de regras do código linguístico, mas visará a explorar a linguagem enquanto interação entre indivíduos, definida por seu caráter dialógico. Assim, é importante trabalhar com os gêneros discursivos explicando como eles se configuram e se enquadram em organizações, papéis e atividades humanas, explicitando os aspectos que os compõem (quem fala, com quem, em que lugar, com que propósito, de qual posição, etc.) (YAN, 2008, p.10).

Segundo Schlatter,

(...) aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão.

Na prática cotidiana de sala de aula, entendo que uma forma de promover um ensino que vise ao letramento seja através de tarefas pedagógicas com base na unidade gênero do discurso, isto é, situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção. (2009, p.12)

Portanto, o ensino de línguas na escola deve buscar “ensinar como agir no mundo através do uso da linguagem em diferentes contextos de comunicação” (YAN, 2008, p.31), a fim de promover um ensino mais crítico e transformador, que visa à construção de cidadania e à participação social ativa. Nessa perspectiva, o ensino de línguas através de gêneros do discurso é uma proposta bastante enriquecedora, pois, como coloca Bentes (2005, p.121), dominar diferentes gêneros pode ajudar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, pode levá-lo a ocupar, com mais consciência, os diversos lugares a partir dos quais pode falar e escrever.

Para Cristóvão e Nascimento (2005, p.47), o domínio dos gêneros se constitui como uma ferramenta que oportuniza que os agentes produtores e leitores tenham uma melhor relação com os textos, visto que quando compreendem como usar um texto pertencente a certo gênero, pressupõe-se que eles poderão agir de forma mais eficaz com a linguagem, até mesmo diante de textos provenientes de gêneros desconhecidos. Dessa forma, através do ensino de línguas na escola, precisamos buscar “um melhor aproveitamento do uso de gêneros do discurso na sala de aula, devemos entender que a sala de aula deve criar oportunidades para que o aluno se envolva em práticas sociais através do uso da língua que sejam relevantes e autênticas” (YAN, 2008, p.10).

Sob essa perspectiva, Schoffen (2009) argumenta que é através dos gêneros que nos colocamos a dialogar com outros enunciados e que, portanto, não é possível ver o gênero como um produto final com características que podem ser ensinadas em uma classificação fechada. Para a autora, falar faz parte do agir; logo, não é somente uma soma de regras gramaticais e de vocabulário. Como afirma Faraco (2006, p.116), “aprender os modos sociais de fazer é também aprender os modos sociais de dizer”. Portanto, não é o conhecimento de gramática e de vocabulário que garantem o domínio do uso da língua em esferas da atividade humana, visto que “só existe sentido em estudar gramática se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional” (FARACO, 2006, p.25). É o ensino orientado por gêneros discursivos que pode promover o uso da linguagem em diversas esferas, pois é através dos gêneros que organizamos nossas atividades humanas e nossa comunicação.

Portanto, o texto precisa ser a matéria-prima da aula de língua, seja ela adicional ou materna. É o trabalho com texto que vai oferecer as oportunidades necessárias para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e seguro dos alunos em suas participações em práticas sociais variadas na própria sociedade em que vivem. Como argumentam os RC,

[...] práticas sociais são conjuntos de métodos usados pelos membros de um determinado grupo social para interagir com os outros em cenários diversos. Ao mesmo tempo em que esses métodos são historicamente estruturados e reguladores das atividades humanas, são sempre (re)construídos pelos participantes a cada nova interação. Na aula de língua, os textos e as tarefas propostos são oportunidades para contatos, para usar esses métodos e refletir sobre eles. É a partir da discussão de textos e de posicionamentos em relação a eles, que podemos refletir sobre o que é dito e o que não está dito; o que está explicado e o que é pressuposto; as convenções implícitas e compartilhadas, cruciais para a participação em qualquer comunidade de práticas. Tais discernimentos são requeridos de qualquer leitor proficiente e, portanto, precisam ser desenvolvidos como parte da formação do cidadão letrado. Sendo assim, as tarefas com textos em que comparecem elementos de uma língua adicional constituem desafios particularmente importantes para os educandos, uma vez que esses textos têm muita possibilidade de estarem a exigir de seus leitores alguma intimidade com a língua adicional e os universos simbólicos a ela associados. (RGS, 2009a, p.135-136)

Antes de apresentar, no próximo capítulo, como procedi na elaboração da unidade didática e na observação de seu desenvolvimento por um grupo de alunos da EJA, é importante trazer à discussão alguns trabalhos recentes na área de ensino (ver, por exemplo, YAN, 2008; ANDRIGHETTI, 2009; LOUKILI, 2009) e avaliação (ver, por exemplo, GOMES, 2009; SCHOFFEN, 2009) que também focalizam a noção de gênero do discurso e que trazem contribuições para a perspectiva e os objetivos de ensino propostos aqui.

Em um trabalho que discute uma perspectiva de proficiência em uso da linguagem, Schoffen (2009, p.106) propõe que compreendamos que “ser proficiente é ser um membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem” e que, dessa forma, não se pode pensar a avaliação das formas da língua, mas sim do uso. Em seu trabalho, a autora traça um breve histórico da avaliação de proficiência em LA, caracteriza o Exame Celpe-Bras¹⁸, discorre sobre a visão de linguagem do Círculo de Bakhtin e sugere a avaliação de proficiência sob a perspectiva dos gêneros do discurso. Na mesma perspectiva teórica, Gomes (2009) busca verificar

¹⁸ Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros conferido aos estrangeiros com desempenho satisfatório em teste padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação (ver <http://www.inep.gov.br/celpebras>).

os aspectos determinantes da complexidade no desempenho das tarefas integradas de leitura e produção textual do Exame Celpe-Bras e, para isso, faz a análise das tarefas com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso. De acordo com a autora, os resultados sugerem que a complexidade não é um atributo apenas da tarefa em si, mas da relação entre tarefa-participante-avaliação, o que confere à análise uma perspectiva de uso da linguagem situada, levando-se em conta as condições de produção e de recepção da avaliação de um texto. Esses dois trabalhos explicam em detalhe a perspectiva de avaliação de uso da linguagem que fundamenta a proposta de avaliação dos RC e das unidades didáticas exemplificadas (RGS, 2009a, b e c) e orientaram também a avaliação das tarefas de escrita na unidade aqui discutida: entendemos que a avaliação do desempenho do aluno deve se dar em relação aos usos que o aluno faz da língua para cumprir determinada tarefa, levando em conta o que é proposto no enunciado, as diferentes compreensões possíveis desse enunciado e os conhecimentos compartilhados relativos ao gênero do discurso em foco. Nesse sentido, é importante que cada momento de avaliação seja uma oportunidade para negociar conhecimentos prévios e, portanto, discutir o que significa atingir ou não determinados objetivos, rever as demandas das tarefas e refletir sobre a aprendizagem dos alunos, pensando no que está bom e no que precisa ser revisto.

Em relação à elaboração de unidades didáticas, o trabalho de Yan (2008) coloca em prática a noção bakhtiniana de gênero do discurso em materiais didáticos para o ensino de LP como LA. Para isso, a autora descreve o contexto de sua proposta de ensino, apresentando a situação do ensino de LP na China e discute a proposta de diferentes autores sobre o uso de gêneros do discurso como unidade de ensino em currículos de línguas e em materiais didáticos. Em seu trabalho, Yan apresenta uma proposta de sequência didática a partir de um tema relevante (moradia) para os alunos chineses que planejam fazer um intercâmbio em Porto Alegre. Yan elabora e organiza uma unidade de ensino com alguns gêneros do discurso relacionados ao eixo temático selecionado, explicitando os objetivos e as orientações para o desenvolvimento de cada tarefa. Também sob a perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, Andrighetti (2009) propõe e analisa tarefas para o ensino de compreensão oral a alunos iniciantes de LP como LA. A autora discute como incentivar a prática de compreensão oral considerando os diferentes papéis que assumimos no processo de compreensão. Além disso, Andrighetti analisa como as tarefas podem propiciar a participação dos aprendizes, fornecendo o apoio necessário para sua realização. Os critérios propostos e discutidos

por Yan para a elaboração de sua unidade didática bem como os esclarecimentos de Andrighetti acerca da elaboração de enunciados claros e diretos para as tarefas, da necessidade de tarefas preparatórias e de suporte linguístico para possibilitar a participação dos alunos foram fundamentais para a elaboração da unidade apresentada aqui.

O presente trabalho visa a levar adiante a discussão relacionada à elaboração de unidades didáticas para o ensino de LA, apresentando uma proposta de educação linguística e desenvolvimento do letramento em aulas de inglês para jovens e adultos, ou seja, em um contexto em que as aulas de LA tradicionalmente têm feito pouco sentido para os participantes. Por outro lado, minha preocupação com o aprender como colocar em prática a proposta dos RC (RGS, 2009a) e em discutir o que é exigido do professor de LA para isso me incentivou a refletir sobre o meu próprio processo de elaboração de uma unidade didática, desde o momento de escolha do tema, dos textos, de criação das tarefas, dos critérios para essa elaboração e a acompanhar o seu desenvolvimento em sala de aula.

Outro trabalho relacionado à elaboração de unidades didáticas com base nos gêneros do discurso é o de Loukili (2009). A autora visa ao ensino do gênero carta através de uma sequência didática segundo o modelo de Schneuwly e Dolz (2004). Loukili observou os aspectos interacionais mobilizados pelos alunos para atingirem seus objetivos comunicativos, concluindo, através dos resultados, que um trabalho de escrita que estabelece relações com o cotidiano dos alunos pode ser ampliado a partir de um gênero conhecido, conseguindo-se o aprimoramento das capacidades discursivas.

Sobre o trabalho com gêneros, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) propõem a elaboração de sequências didáticas, que são módulos de ensino organizados para ensinar de forma sistematizada determinadas práticas de linguagem. Para Schneuwly e Dolz (2004, p.82), um modelo didático apresenta duas grandes características: “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores” e “evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas”. Os autores (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.74) partem “da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.98) apresentam um modelo em que inicialmente há a apresentação da situação em que se expõe aos alunos o projeto de comunicação que será realizado na produção final; em seguida, há uma produção inicial

que serve como um diagnóstico para avaliar os conhecimentos já adquiridos dos alunos e ajustar as tarefas; após essa produção, são desenvolvidos os módulos, conjuntos de aulas em que se trabalha de maneira sistemática os problemas colocados pelos gêneros; por fim, o modelo propõe uma produção final em que os alunos podem por em prática os conhecimentos adquiridos.

Neste trabalho, concordamos com a hipótese desses autores, mas não seguimos o esquema de sequência didática proposto por eles, pois o foco não está no trabalho exclusivo com um único gênero como no modelo proposto pelos autores. A unidade discutida neste trabalho, assim como proposto pelos autores, também visa à produção final, em que os alunos possam fazer uso do conhecimento construído ao longo da unidade. No entanto, a unidade não apresenta uma produção inicial do mesmo gênero para verificar os conhecimentos dos alunos nem módulos voltados para o trabalho com um único gênero. Na unidade proposta, há várias tarefas de uso da língua ao longo da unidade, porém, a produção desses pequenos excertos (slogans, por exemplo) visa a auxiliar o aluno a conhecer o gênero focalizado em cada seção e também, aos poucos, com base em produções mais guiadas, a preparar o aluno para a produção final. A unidade proposta aqui também difere na organização do que os autores chamam de módulos, pois esses conjuntos de aulas não focam apenas no trabalho com um único gênero, mas com diferentes gêneros. Há um gênero estruturante (propagandas impressas) e outros gêneros de suporte (propagandas audiovisuais, guias de viagens) que buscam possibilitar uma maior compreensão da temática da unidade e ampliar o repertório dos alunos sobre os gêneros associados ao tema em questão.

O ensino que visamos aqui é um ensino de línguas com uma dimensão educacional ampla, que não vise apenas ao aprendizado da língua em relação ao seu código, mas que busque proporcionar o trabalho com diferentes textos e situações de uso, para que o aluno possa se inserir em práticas sociais mediadas pela língua que estuda, refletindo criticamente sobre a função social desses diferentes textos e as relações que estabelece com práticas cotidianas da sociedade em que vive.

5. A ELABORAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA COM FOCO NOS CONCEITOS DE LETRAMENTO, GÊNEROS DO DISCURSO E CONTRATO DE COMUNICAÇÃO

Neste capítulo, reflito sobre a prática de ensino de línguas baseada nos conceitos discutidos nos capítulos anteriores, focalizando a produção de uma unidade didática para o ensino de inglês LA na EJA. Na primeira parte, discuto sobre como esses conceitos podem se conjugar para o ensino de LA e apresento a concepção de linguagem que norteia a unidade desenvolvida e os objetivos deste trabalho; na seção seguinte, explico os critérios utilizados na produção das tarefas que constituem a unidade e relato minha experiência e reflexão sobre o processo de elaboração da unidade; por fim, descrevo em que contexto a unidade foi desenvolvida e como acompanhei esse processo.

5.1 Em busca de uma prática de ensino visando à educação linguística: objetivos do trabalho

Este trabalho visa à reflexão sobre o conhecimento construído na escola, em busca de uma prática que proporcione um conhecimento através do qual “o educando [possa] circular e integrar-se na sua comunidade, tornando-se um cidadão mais atuante nas diversas práticas sociais das quais [queira] participar” (RGS, 2009a, p.37), pois não há sentido em ensinar uma LA na escola se ela não estiver a serviço da promoção da cidadania dos alunos. Conforme já exposto, o ensino de LA não pode desenvolver um trabalho em que o foco esteja apenas no conhecimento sistêmico. O ensino de LA precisa ter como objetivos uma atuação mais autônoma e crítica dos alunos na sociedade, trabalhando com textos que propiciem aos alunos atividades que se relacionem às ações sociais. Para isso, o foco deste capítulo está na discussão dos conceitos já apresentados e em sua sistematização para uma proposta que entende que o ensino de LA deve promover, acima de tudo, a educação linguística.

Conforme já vimos, Schlatter (2009) e Schlatter e Garcez (RGS, 2009a) propõem que se crie oportunidades tanto de leitura quanto de escrita que tratem de diferentes gêneros do discurso; tenham graus diferentes de planejamento e formalidade, ou seja, envolvam diferentes interlocutores; apresentem sequências discursivas variadas e propósitos diversos, como argumentar, reclamar, informar, etc. Não se pode esquecer

que as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que formato, com que objetivo, etc.) são diferentes para cada uso de linguagem, portanto as tarefas propostas na escola devem visar ao reconhecimento dessas situações e focalizar atividades de compreensão e reação ao texto que sejam coerentes com o gênero a ser trabalhado.

Por entender que a visão que temos sobre linguagem está refletida nas nossas escolhas pedagógicas, desde quando estabelecemos nossos objetivos para uma aula, selecionamos o material com o qual vamos trabalhar, planejamos as tarefas que serão desenvolvidas pelos alunos e desenvolvemos essas tarefas em sala de aula até a escolha dos recursos de avaliação das aulas (SILVA, 2008, p.14), considero fundamental esclarecer a perspectiva adotada aqui. Neste trabalho, entendo o uso da linguagem como uma forma de interação, de ação social no mundo, que é construída em conjunto pelos participantes na determinada comunidade e contexto de que fazem parte (RGS, 2009a).

De acordo com Clark (2000, p.49), “a linguagem é usada para se fazer coisas [...], é realmente uma forma de ação conjunta”. A linguagem é, portanto, usada para praticar ações, ações que não resultam simplesmente de ações individuais, mas de ações que são praticadas de forma conjunta e coordenada, com um propósito social. Sob essa perspectiva, o ensino de regras gramaticais e itens lexicais torna-se relevante somente se justificado por propósitos de ação em diferentes contextos, ou seja, ele precisa estar “a serviço do evento comunicativo, que [...] é uma construção conjunta entre seus participantes em um determinado contexto” (BORTOLINI, 2006, p.27).

Se entendemos a língua como “um repertório de recursos compartilhados e variáveis para, juntos, [os sujeitos] construírem ações, posicionando-se a cada momento frente a valores que os participantes tornam relevantes, o que constitui a interação” (RGS, 2009a, p.42), precisamos, então, buscar a compreensão dos elementos envolvidos, pois a palavra é produto da interação entre os interlocutores, o que significa que ela sempre procede de alguém e para alguém se dirige, marcando, portanto, o caráter dialógico do uso da linguagem.

Dessa forma, os objetivos educacionais, a reflexão e a discussão de temas relevantes para os alunos devem ser priorizados, sendo desenvolvidos através das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, de gêneros discursivos e propósitos comunicativos, em um contexto em que os recursos linguísticos sejam opções de um repertório para que os alunos façam uso da língua, de forma que “a

aquisição e o uso da linguagem estejam tão entrelaçados que sejam inseparáveis”¹⁹ (MARKEE e KASPER, 2004, p.496). De acordo com Loukili (2009, p.21), pensar o estudo da língua sob essa perspectiva faz com que não seja possível ver apenas os aspectos linguísticos como foco do ensino. É necessário olhar para a dimensão social do uso da linguagem e pensar em uma prática educacional que dê espaço para as diferentes práticas orais e escritas da linguagem, tratando de seus diversos usos e funções sociais.

Este trabalho, conforme explicitado anteriormente, tem como objetivo relatar o processo de elaboração de uma unidade didática, analisar essa unidade e apresentar seu desenvolvimento em sala de aula. A unidade é voltada para o ensino de inglês LA na EJA e busca colocar em prática as noções de letramento e de gêneros do discurso através de uma das propostas de projetos pedagógicos dos RC (RGS, 2009a), sendo inspirada nos Cadernos do Aluno e do Professor (RGS, 2009b, c). Busco responder a seguinte pergunta: Como colocar em prática as noções de letramento e de gêneros do discurso na elaboração de uma unidade didática e no ensino de LA na EJA conforme proposto nos RC?

Para responder a essa pergunta, focalizo nas seguintes questões:

- 1) Qual a relação entre tarefas preparatórias e o produto final?
- 2) Como ocorre a construção da relação da LA com a vida dos alunos?
- 3) Como se dá a ampliação da participação dos educandos em novos contextos, levando em conta: a) o produto final, b) a discussão sobre o que já conheciam, e c) a participação dos alunos em contextos além da sala de aula.

Para responder a essas perguntas, desenvolvi o trabalho em duas etapas: a elaboração da unidade didática e a observação do desenvolvimento da unidade por um grupo de EJA com a professora regente.

5.2 Critérios para a elaboração da unidade

Conforme já afirmei, a proposta de unidade didática apresentada neste trabalho está pautada nos RC (RGS, 2009a), tanto em relação aos referenciais teóricos quanto às propostas pedagógicas e a forma de colocá-las em prática através de unidades didáticas. Os Cadernos do Aluno e do Professor foram fundamentais para a compreensão de como colocar em prática as reflexões teóricas que norteiam as propostas dos RC, de modo que

¹⁹ [...] language acquisition and use are so intertwined as to be inseparable.

este trabalho é inspirado nesses cadernos e visa a discutir e refletir sobre a elaboração e o desenvolvimento de uma unidade com uma turma de EJA (unidade elaborada a partir das propostas pedagógicas dos RC e baseada nas tarefas apresentadas nos Cadernos). A partir dessas reflexões, nesta seção, visou a sistematizar os critérios que foram relevantes para a elaboração da unidade e das tarefas pedagógicas.

Uma tarefa pedagógica consiste, dentro desta mesma linha, na proposta e no direcionamento de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de uma situação educacional, consiste, pois, num plano, numa proposta do “que se deve fazer” (de atividades pedagógicas futuras)²⁰. (BULLA, em preparação, apud BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009, p.4)²¹

A escolha de textos e a elaboração das tarefas propostas está diretamente ligada à ideia de leitura como prática social e de inserção dos educandos na nossa sociedade. É necessário ajudar o educando a estar preparado para lidar com as diferentes situações de comunicação que ele possa vir a encontrar no uso da LA. Adoto a definição de material autêntico de Little e Singleton, apresentada em Bressan (2002, p.40): “texto autêntico é aquele que foi criado para preencher um propósito social na comunidade lingüística em que foi produzido”, ou seja, não é um texto criado e/ou adaptado especificamente para o ensino de línguas, mas um texto que cumpre uma função social na vida. Vale salientar que o fato de usar materiais autênticos para o ensino de línguas não garante que a leitura se dará como prática social, pois, muitas vezes, materiais autênticos são utilizados em aula de uma forma que não é autêntica. Bressan (2002, p.40-41) aponta que, com frequência, esses materiais são explorados em aspectos que não se relacionam “com a função ou propósito social para o qual foram produzidos”. Portanto, tendo em vista o propósito social do texto, deve-se explorar a função para a qual ele foi produzido através de tarefas que levem em conta as condições de produção e recepção desse texto.

Nunan (1989, p.47) afirma que o desenvolvimento de tarefas deve considerar os seguintes elementos: o conteúdo a ser ensinado, os materiais que os alunos vão manipular, as atividades que os alunos e o professor farão durante a aula, os objetivos gerais do professor para a tarefa, as habilidades, necessidades e interesses dos alunos e

²⁰ Una tarea pedagógica consiste, dentro de esta misma línea, en el planteamiento y direccionamiento de actividades (conjunto de acciones) que serán realizadas por los participantes de una situación educacional, consiste, pues, un plan, una propuesta de lo “que hay que hacer” (de actividades pedagógicas futuras).

²¹ Atividades “abrangem o comportamento que é, de fato, produzido quando um indivíduo (ou grupo) realiza a tarefa”. (COUGHLAN e DUFF, 1994, p.175) – An activity, by comparison, comprises the behavior that is actually produced when an individual (or group) performs a task.

comunidade social. Em concordância com esses pressupostos estão as perguntas propostas por Schlatter²² (2007) para o planejamento de tarefas:

- Quais os objetivos da aula? Até onde quero chegar?
- O que preciso fazer antes da aula (planejamento)?
- Que atividades os alunos vão fazer na aula?
- Quais serão as etapas da aula?
- Qual será o meu papel durante essas atividades?
- Que atividades alternativas posso desenvolver?
- Como posso considerar que os objetivos foram alcançados?
- Como vou (re)direcionar as atividades a partir desta aula?

Através do desenvolvimento de tarefas que levem em consideração a discussão feita até aqui, busca-se, então, contemplar um conceito de leitura como “processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual” (MARCUSCHI, 2001a, p.56). Em relação aos papéis assumidos pelo leitor, Gibbons (2002, p.81-82) argumenta que eles não se restringem ao de decodificador, mas um bom leitor também relaciona o texto com seu conhecimento prévio; é capaz de participar de práticas sociais nas quais textos escritos têm papel principal e lê criticamente, reconhecendo no texto o que está suposto, não dito ou implícito. Segundo a autora, cada um desses papéis ressalta um aspecto particular da leitura e é preciso balancear o trabalho para que todos sejam desenvolvidos coerentemente. No entanto, cabe salientar que esse não é um trabalho sequencial, pois cada papel pode ser desenvolvido em todos os níveis de trabalho com leitura (ver também RGS, 2009a, p.142).

Dessa forma, através da realização de pré-tarefas, tarefas e pós-tarefas de leitura na unidade proposta, visa-se a valorizar o conhecimento prévio do aluno, engajá-lo no processo de decodificação para alcançar propósitos específicos de leitura e proporcionar a conjunção desses dois momentos levando à reflexão e à produção de sentido pelo aluno. Para isso, Gibbons (2002, p.84) salienta que é fundamental que as tarefas de leitura desempenhem duas funções importantes: ajudar os alunos a compreender o texto que estão lendo e ajudá-los a desenvolver estratégias de leituras para suas próximas leituras de outros textos. Em vista disso, a autora também sugere que se divida o planejamento do trabalho com texto em três seções: o que fazer antes da leitura, o que fazer durante a leitura e o que fazer depois.

²² Este texto é um material não publicado utilizado pela professora Margarete Schlatter na disciplina de Estágio Supervisionado de Inglês (UFRGS).

Schlatter (2009, p.14) propõe alguns critérios para elaboração de materiais didáticos para o ensino de LA, dos quais destaco os que foram de maior relevância para a elaboração da unidade apresentada no próximo capítulo. Na elaboração desse material, o ponto de partida foi a unidade de gênero do discurso. Assim, como argumenta a autora, “é necessário que as perguntas para a prática de leitura dos textos que selecionarmos levem em conta a natureza dialógica do uso da língua nas diferentes situações de comunicação”, o que torna necessário questionar quem é(são) “o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (oral ou escrito), seu(s) propósito(s), o veículo utilizado, o contexto histórico e social de produção e recepção do texto” (ver também RGS, 2009a, p.39).

Segundo os critérios expostos pela autora, depois de selecionar o(s) gênero(s) do discurso, é importante decidir quais habilidades serão focalizadas e, a partir daí, buscar integrar as atividades de compreensão com as de produção, sem esquecer de focalizar também as funções linguísticas a serem trabalhadas a partir do texto escolhido. É fundamental que essas tarefas que buscam a prática dos recursos linguísticos sejam elaboradas “de forma contextualizada para que o foco esteja no sentido (e não exclusivamente na forma)”. Por fim, não se pode esquecer de avaliar as atividades desenvolvidas, buscando perceber e fazer os alunos perceberem se os objetivos foram ou não alcançados, se é necessário retomá-los, o que foi aprendido com as tarefas propostas, o que não foi aprendido, quais as razões disso e o que mais queremos saber, o quanto longe ainda queremos ir a partir das tarefas propostas (SCHLATTER, 2009, p.16).

Além dessas questões abordadas, cabem mais algumas considerações a respeito dos procedimentos para a elaboração de uma unidade didática, tais como: 1) identificar o contexto de ensino e o perfil dos alunos para produzir um material mais adequado às necessidades do público alvo; 2) definir o tema da unidade para, então, gerar as tarefas que serão realizadas através do trabalho com esse gênero, buscando textos que apresentem situações comunicativas que os alunos possam encontrar, que respondam aos seus interesses e gerem o uso de um conjunto de gêneros variados; 3) selecionar textos que apresentem gêneros ligados ao tema, dividindo os gêneros selecionados em centrais ou de suporte e refletindo sobre sua relevância às práticas sociais focalizadas (YAN, 2008, p.41-45).

Por fim, mais especificamente em relação aos critérios para seleção de textos, adoto os critérios propostos por Yan: o texto deve a) ser autêntico, b) ser típico daquele gênero, c) ter uma abrangência e variação de vocabulário para facilitar a produção de

gêneros estruturantes ou a realização das atividades, d) representar o contexto real que os alunos vão encontrar, e) ser de fácil acesso aos alunos. Já o grau de dificuldade do texto não é um critério tão relevante, pois, como salienta a autora, é preciso graduar as tarefas ao grau de proficiência dos alunos, não os textos (YAN, 2008, p.47-49). É preciso reconhecer, no entanto, que, como professores que conhecemos nossos alunos, graduamos também os textos no sentido de levarmos em conta na nossa escolha para quem estamos selecionando o material e o que pretendemos com ele. Na elaboração da unidade, por exemplo, tive acesso a várias propagandas sobre turismo e escolhi as que julguei possíveis de serem trabalhadas com alunos iniciantes (textos mais curtos com ilustrações que podiam auxiliar na leitura). O que saliento aqui é que qualquer texto poderá ser trabalhado com alunos iniciantes contanto que se faça uma análise dos conhecimentos prévios (linguísticos ou outros) demandados (de acordo com o que conhecemos do grupo de alunos) e que se graduem as tarefas que queremos desenvolver a partir dele e/ou se trabalhe previamente algumas questões chave necessárias para os propósitos de compreensão que planejamos.

A partir da reflexão aqui proposta sobre os critérios para elaboração de uma unidade didática e dos critérios propostos pelos RC (RGS, 2009a, p.161-164) e exemplificados nos Cadernos do Aluno e do Professor, sistematizo esses critérios, a descrição do contexto e as decisões tomadas em um quadro para apresentar o processo de construção da unidade que proponho e que é inspirada nos Cadernos do Aluno dos RC.

Quadro 1: Critério para a elaboração da unidade didática

CRITÉRIOS PARA	DESCRIÇÃO	DECISÕES
Definição do tema: - Contexto de ensino - Perfil dos alunos - Relevância para os alunos	- EJA - Viajam bastante - Todos moram em Porto Alegre	- Turismo
Definição de gêneros do discurso estruturantes e de suporte: - Relação com o tema - Relevância às práticas sociais focalizadas	- Todos sobre turismo - Circulação social e funções desses textos	- Propagandas impressas, propagandas audiovisuais e guias de viagens
Seleção de textos: - Autênticos - Relevantes aos interesses dos alunos - Típicos do gênero em questão	- Cumprem um propósito social - Viagens - Respeitam as características típicas do gênero estudado	- Três campanhas audiovisuais, duas impressas e seis guias

<ul style="list-style-type: none"> - Representantes do contexto que os alunos vão encontrar - Relação com o conhecimento prévio dos alunos - Extensão do texto 	<ul style="list-style-type: none"> - Textos reproduzidos buscando respeitar o máximo possível o suporte²³ - Questões sobre o texto que explorem esses conhecimentos ou ajudem na sua construção - Não muito longos 	
<p>Elaboração das tarefas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo a ser ensinado - Os materiais que os alunos vão manipular - O que o professor precisa fazer antes da aula (planejamento) - As atividades que os alunos e o professor farão durante a aula - As etapas das tarefas - As habilidades que serão focalizadas - Os interesses e as necessidades dos alunos e da comunidade - Foco no sentido, não apenas na forma - Tarefas graduadas à proficiência dos alunos - Integração de tarefas de compreensão com tarefas de produção 	<ul style="list-style-type: none"> - Circulação social e funções dos textos, efeitos de sentido de recursos linguísticos e gráficos, cognatos, vocabulário referente a turismo, recursos linguísticos específicos dos textos - A unidade didática, os guias de viagens, dicionários - Definição do perfil da turma, escolha do tema, escolha dos textos, elaboração das tarefas, verificação dos materiais necessários para o desenvolvimento da aula - Construção conjunta de conhecimento; o professor atua como coordenador do processo - Preparatórias, de compreensão no contato inicial com o texto, de reação ao texto, de resposta aos textos dos alunos, para promover a reflexão sobre os aspectos culturais, para a prática dos recursos linguísticos de maneira contextualizada, de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de uso dos textos para além da sala de aula de línguas, de interlocução efetiva e publicidade, de avaliação - Leitura, escrita e resolução de problemas. - Viagens, turismo, Porto Alegre - Leitura dos textos e trabalho com as questões de interlocução, trabalho com recursos linguísticos apenas visando à melhor compreensão do texto - Textos curtos com tarefas que auxiliam na leitura - A compreensão dos textos visando à produção de textos pelos alunos no final da unidade, havendo, após o trabalho com o texto, a produção de pequenos excertos em que podem fazer uso da língua e usar os conhecimentos sobre as funções dos textos lidos 	<ul style="list-style-type: none"> - Tarefas focalizando atividades para o envolvimento dos alunos antes, durante e depois da leitura
<p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre o que os alunos conseguiram fazer e por que não conseguiram fazer outras coisas, sendo necessário repensar o que precisa ser mudado ao longo da unidade para que consigam fazer o que inicialmente não 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação em aula, realização das tarefas,

²³ No caso dos guias retirados da internet, a cópia entregue aos alunos foi feita a partir de um *print screen* da tela do computador. Os alunos não podiam usar os links, mas podiam visualizar o texto conforme exposto na internet. Idealmente as aulas com textos da internet deveriam ser ministradas em laboratório de informática.

<ul style="list-style-type: none"> - Os objetivos que foram alcançados - O redirecionamento das atividades 	<p>conseguiram</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexão sobre a compreensão da circulação social e das funções dos textos estudados - Inclusão de questões emergentes, reflexão sobre a extensão da unidade, sobre o tema 	<p>produção dos pequenos excertos, produto final</p>
--	--	--

O primeiro passo na elaboração da unidade, que levou aproximadamente duas semanas, foi a definição do tema que norteou o desenvolvimento e encadeamento de todas as tarefas. A turma com a qual desenvolvi esta pesquisa no primeiro semestre de 2010 havia sido minha turma no segundo semestre de 2009, portanto, já conhecia o perfil dos alunos e alguns de seus interesses. Como minha proposta era desenvolver uma unidade a partir de uma das propostas pedagógicas dos RC (RGS, 2009a), comecei o planejamento lendo e analisando as propostas do documento. Enquanto ia lendo, ia selecionando alguns dos projetos que achava que poderiam interessar ao grupo e tecendo alguns comentários sobre esses temas. Após ter selecionado seis temas (1. Distância e afeto: amigos que se foram ou que ficaram e amigos que nunca vi, 2. O que torna um fato notícia?, 3. É a comida que come?, 4. Turista na minha cidade: itinerários, 5. Conhecer o meu estado vale a pena: viagem pelo RS, 6. O olhar estrangeiro), passei a analisar suas propostas com mais atenção, vendo os gêneros e tarefas sugeridas. Depois dessa análise mais detalhada, eliminei algumas propostas por julgar que seria mais difícil encontrar os materiais necessários para desenvolver uma unidade relacionada ao tema, como, por exemplo, crônicas e notas em coluna social para a proposta “O que torna um fato notícia?”, pois não tinha jornais em língua inglesa. Tendo então ficado com três temas (É a comida que come?, Turista na minha cidade: itinerários, O olhar estrangeiro), escolhi o tema turismo por achar que ele seria relevante para a turma, pois os alunos se interessavam por viagens e turismo, e assim poderia suscitar discussão e participação de todos.

Em 2009, quando desenvolvi três unidades didáticas com a turma (unidades com menor duração de tempo do que a apresentada aqui), percebi que grande parte dos alunos da turma viajava com frequência a trabalho, na maioria das vezes para cidades do Rio Grande do Sul e, com uma frequência menor, para outros estados. Uma boa parte dos alunos desta turma eram funcionários da Universidade e seus cargos demandavam que viajassem. Os outros alunos não viajavam com tanta frequência, mas haviam tido várias experiências: um aluno havia sido jogador de futebol e havia viajado por diversos países do Oriente (inclusive conhecia um país que foi apresentado em um dos vídeos da unidade e pôde fazer várias contribuições, trazendo fotos e relatando sua

experiência); outra aluna havia viajado para alguns estados ajudando na produção de eventos da empresa em que trabalhava como secretária, além de algumas viagens para outros estados em períodos de férias; outros alunos conheciam o Uruguai e a Argentina; alguns não haviam feito viagens para outros estados, mas costumavam viajar pelo litoral gaúcho e, com menos frequência, pela serra. Assim, devido a esse perfil da turma que eu já conhecia, achei que o tema turismo poderia interessar aos alunos e proporcionar oportunidades para que participassem efetivamente das aulas com a nova professora que iria desenvolver com eles a unidade que eu estava elaborando. Além disso, a ideia de refletir sobre o turismo em Porto Alegre parecia adequado, pois todos os alunos eram moradores da cidade, ao contrário de outras turmas que tinham pessoas vindas de Viamão, Cachoeirinha, Alvorada e outras cidades da Grande Porto Alegre. A temática, além de parecer relevante, permitia que eu usasse gêneros variados (propagandas impressas, propagandas audiovisuais, guias de viagens) para sua realização.

Cabe explicar que escolhi o tema do projeto sem consultar os alunos porque precisava elaborar o Caderno do Aluno e do Professor para entregá-los à professora da turma que desenvolveria o trabalho com eles. De acordo com a proposta da Pedagogia de Projetos, no entanto, devemos definir com os alunos o problema que será foco do projeto, planejar em conjunto as atividades que serão feitas e como será a realização do projeto (BARBOSA, 2004, p.10; ver também HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998; HERNÁNDEZ, 2004).

A etapa seguinte à escolha do tema foi a escolha dos textos, uma etapa na qual tive muita dificuldade. O primeiro critério para essa escolha era que os materiais fossem autênticos (conforme definido no início desta seção) e que fosse possível usá-los respeitando o suporte. Como não assinava nenhuma revista de língua inglesa, minha principal fonte de pesquisa de textos foi a internet. Em relação às propagandas audiovisuais, a busca pelos materiais foi mais tranquila. O site <http://www.youtube.com> disponibiliza um rico acervo de vídeos, sendo muito fácil encontrar propagandas sobre turismo em inglês. Para escolher entre essas diversas propagandas, escolhi os seguintes critérios: a) textos que tivessem uma pronúncia clara e que permitissem aos alunos compreender melhor o som, evitando propagandas que tivessem muito ruído, sons de fundo ou cuja fala das personagens fosse muito rápida, b) propagandas não muito longas (a grande maioria tinha cerca de trinta segundos, um tempo padrão para comerciais) para manter a atenção e o foco dos alunos; c) propagandas que usassem estratégias diferentes para chamar a atenção do espectador (como no caso das

propagandas escolhidas: uma usava uma música, a outra usava personalidades apresentando o local e a última não tinha texto, apenas uma música instrumental que tocava à medida que as atrações do país eram apresentadas).

A seleção de materiais para a seção da unidade que foca em guias de viagens também não apresentou dificuldades. O foco nessa seção era principalmente a estruturação dos textos, assim, o que me interessava era apresentar um conjunto de guias (não apenas em língua inglesa) que tivesse tanto guias com organizações parecidas quanto com organizações distintas para que pudéssemos compará-los e analisá-los. Para isso, comprei um guia em inglês da cidade de Londres, usei dois guias da internet sobre cidades brasileiras (imprimi respeitando o suporte para que os alunos pudessem ter a ideia exata de como esses textos estavam expostos na internet), usei um guia turístico em português da cidade de Caxias do Sul que consegui quando fui à Festa da Uva, um guia em espanhol do México emprestado por um colega professor de espanhol e um miniguia dobrável de Londres que é disponibilizado gratuitamente aos turistas no país. Já a seleção das propagandas impressas foi bem mais difícil. Como disse, não possuía revistas ou materiais impressos e usei a internet como fonte. A quantidade de textos encontrada não foi o problema, mas sim a qualidade. Muitos dos textos que encontrei estavam disponibilizados em tamanhos muito pequenos e com pouca qualidade, de modo que, quando os imprimia, não ficavam nítidos e era difícil ler, o que iria piorar quando fossem feitas cópias desse material para os alunos. Assim, consegui selecionar apenas cinco textos. Entre esses textos, selecionei os que não apresentavam um texto muito extenso, usavam recursos diferentes, do meu ponto de vista, para chamar a atenção do leitor, seriam interessantes para explorar os recursos visuais e também apresentavam recursos linguísticos que julguei pertinentes e não muito difíceis de serem trabalhados em aula.

Em relação à elaboração das tarefas, parti dos critérios estabelecidos nesta seção, buscando, de acordo com os RC (RGS, 2009a, p.162-164), elaborar tarefas que: a) preparassem os alunos para a leitura dos textos, introduzindo-os ao tema e ao gênero a ser estudado, fazendo uso de seus conhecimentos prévios ou apresentando os conhecimentos necessários para o trabalho com o texto; b) ajudassem os alunos na compreensão dos textos, explorando questões relativas aos gêneros, à contextualização de seus conhecimentos prévios e aos propósitos e recursos dos textos; c) possibilitassem a reação dos alunos aos textos; d) respondessem aos textos produzidos pelos alunos; e) promovessem a reflexão sobre aspectos culturais; f) praticassem os recursos linguísticos

de forma contextualizada; g) refletissem sobre o uso da língua; h) levassem a discussão para fora da sala de aula; i) buscassem uma interlocução efetiva e publicidade; j) buscassem refletir e avaliar o desenvolvimento da unidade.

Essa foi a parte que exigiu mais tempo para a elaboração da unidade. A escolha do tema e dos textos levou em torno de duas semanas, enquanto que o planejamento das tarefas durou praticamente um mês. Inicialmente, tracei um roteiro de quais tarefas seriam necessárias para trabalhar com cada texto (uma espécie de sumário para cada um), para depois ir desenvolvendo cada uma dessas tarefas. Em alguns momentos, não sabia exatamente como desenvolver a tarefa, o que exigiu que eu parasse a produção e fosse em busca de novas leituras, de outras pesquisas que também envolvessem a produção de materiais didáticos assim como os Cadernos do Aluno propostos pelos RC (RGS, 2009b). Não foram poucas vezes em que a produção das tarefas foi interrompida devido às dúvidas de como desenvolvê-las, de quais questões colocar, de como dar sequência ao trabalho.

Além disso, a cada tarefa que desenvolvia, era necessário ter bem claros os objetivos e a maneira como imaginava que essa tarefa poderia ser desenvolvida com a turma, pois enquanto produzia o Caderno do Aluno, produzia também o Caderno de Orientações ao Professor (ver Anexo B). Essa também foi uma etapa exigente, pois, na prática, muitas vezes não estamos acostumados a desenvolver planos de aula tão detalhados e especificados, portanto, era preciso que eu soubesse exatamente aonde queria chegar com cada tarefa para que esses objetivos também ficassem claros para a professora da turma. Quando a professora da turma começou o trabalho com os alunos, a unidade já estava pronta. No entanto, enquanto eu observava as aulas, ia repensando alguns aspectos a partir das participações dos alunos. Dessa forma, ao sair da aula, revia as tarefas da aula seguinte e alterava alguns detalhes buscando dar mais sentido ao que estava sendo feito a partir do desenvolvimento da aula anterior e das observações feitas pelos alunos. Assim, meu diário de campo foi também uma ferramenta muito importante para a elaboração da unidade que apresento neste trabalho, pois foram várias as observações feitas durante o desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, as alterações em algumas tarefas, como, por exemplo, a inserção de perguntas relacionadas a dinheiro e poder aquisitivo, que não estavam nas discussões propostas na unidade, mas foi um ponto mencionado pelos alunos na primeira aula. Acredito que este foi um aspecto bastante relevante no processo de elaboração da unidade: ter bem clara a noção

de que uma unidade didática nunca está pronta, mas que precisa ir sendo reformulada e adaptada de acordo com o desenvolvimento das aulas.

Na seção destinada à análise, descrevo e analiso as tarefas da unidade, reflito sobre a relação das tarefas da unidade com o produto final, discorro sobre a relação da LA e a vida dos alunos e sobre como essas aulas podem ampliar a participação dos alunos em novos contextos.

5.3 O desenvolvimento da unidade com um grupo de EJA

Nesta seção, apresento o contexto em que a unidade foi desenvolvida e como acompanhei esse processo, apresentando os participantes e a geração dos dados na sala de aula.

5.3.1 Participantes

A turma que participou do desenvolvimento da unidade tinha dezesseis alunos matriculados. Ao longo do semestre, três alunos saíram da escola por problemas pessoais (dois frequentaram as aulas de março até final de abril e o outro até final de maio). Dessa forma, apenas treze alunos participaram de todo o processo.

Os alunos tinham entre 21 e 49 anos de idade, sendo que dos doze que trabalhavam, nove estavam em empregos fixos e três em empregos temporários. Um aluno declarou possuir renda menor do que R\$ 500,00. Dos outros doze, seis disseram receber de R\$ 501,00 a R\$ 1.000,00 e seis declararam ganhar mais de R\$ 1.000,00. Dos motivos elencados para a volta ao estudo (eles podiam marcar mais de uma opção), fazer um curso técnico/superior foi mencionada dez vezes, mais oportunidades de emprego foi citada três vezes, satisfação pessoal e melhorias de salário no atual emprego foram marcadas uma vez. Um aluno respondeu precisar “correr atrás do tempo perdido”. Pode-se dizer, portanto, que em geral essa turma tinha um padrão econômico não muito comum para alunos da EJA (em relação aos próprios colegas de outras turmas); havia uma variação grande nas idades dos alunos, mas não havia adolescentes frequentando a turma; a maioria voltara a estudar pela perspectiva de fazer um curso técnico ou superior.

Quanto à experiência dos alunos com a língua inglesa, dos treze alunos, seis afirmaram nunca terem estudado inglês e sete disseram ter estudado inglês nas escolas

que frequentaram anteriormente. Onze alunos afirmaram não ter contato nenhum com o inglês no trabalho; um tinha contato esporádico em eventos realizados pela empresa e outro, através de pedidos de livros para a biblioteca na qual trabalhava e de um periódico que recebiam. Sobre o contato com vídeos e músicas em inglês, três afirmaram nunca ouvir ou assistir; dois declararam que raramente fazem isso; dois, frequentemente; cinco disseram ouvir música ou assistir a vídeos todos os dias (um aluno não marcou nenhuma das opções). Os alunos que disseram ouvir música ou assistir vídeos mencionaram os seguintes itens como programas que costumam ter contato com inglês: filmes, músicas, rádio, TV, clipes, shows e DVDs com legenda.

A professora da turma era formada em Letras há um ano e meio e trabalhava como professora substituta nessa instituição (seu primeiro emprego como professora). Essa era sua segunda experiência com alunos da EJA: no primeiro semestre de 2009 havia trabalhado com alunos da EJA dessa instituição substituindo a professora das turmas por cerca de dois meses. A turma com a qual desenvolveu a unidade por mim proposta já havia sido sua por um período de dois meses, o que acredito ter facilitado o desenvolvimento das aulas, pois ela já tinha um vínculo com os alunos e eles demonstravam ter um bom relacionamento com ela. A professora conhecia a proposta dos RC, se alinhava com a perspectiva adotada aqui, e discutia comigo frequentemente sobre objetivos de ensino de LA e práticas de sala de aula que pudessem criar oportunidades relevantes para a participação dos alunos.

5.3.2 As aulas

No primeiro semestre de 2010, a unidade foi desenvolvida junto ao curso de EJA de uma escola pública de Porto Alegre pela professora regente e os 13 alunos participantes da disciplina de Língua Inglesa naquele semestre por um período de dezesseis aulas, cada uma com uma hora e trinta minutos de duração.

A unidade foi criada com vinte e seis tarefas para serem desenvolvidas em dezesseis aulas, que foi de fato o número de aulas de LA que os alunos tiveram no semestre. Assim, a unidade foi desenvolvida desde o primeiro até o último dia de aula da turma (o que será detalhado no capítulo 6). No entanto, por motivo de tempo, foram desenvolvidas apenas vinte e duas das tarefas propostas. Apresento, abaixo, as tarefas desenvolvidas em cada aula com o objetivo de mostrar o processo de desenvolvimento de toda a unidade.

Quadro 2: Desenvolvimento das tarefas em sala de aula

Aula	Número de alunos	Tarefa	Questões
1	14	1. Para começar a conversa	Questões A - O
2	12	2. Leitura	Questões A - D
3	13	3. Estudos dos textos	Questões A - F
		4. Uso da língua	Questões A - B
4	14	4. Uso da língua	Questão C
		5. Preparação para a leitura	Questões A - F
5	13	5. Preparação para a leitura	Continuação Questões A - F + Questão G
		6. Leitura: guias de viagens	Questões A - I
6	14	6. Leitura: guias de viagens	Continuação Questões A - I
		7. Preparação para compreensão oral	Questões A - G
7	11	7. Preparação para compreensão oral	Discussão Questões A - G
		8. Compreensão oral	Questões A - E
		9. Estudo da publicidade em vídeo 1	Questões A - B
8	12	9. Estudo da publicidade em vídeo 1	Questão C
9	11	10. Uso da língua	Questões A - C
		11. Estudo da publicidade em vídeo 2	Questões A - C
10	11	11. Estudo da publicidade em vídeo 2	Questão D
		12. Uso da língua	Questão A
11	11	12. Uso da língua	Questão B
		13. Estudo da publicidade em vídeo 3	Questões A - E
		14. Comparando as publicidades em vídeo	Questões A - D
12	12	14. Comparando as publicidades em vídeo	Discussão Questões A - D
		15. Preparação para a leitura	Questões A - C
		16. Leitura: campanha I	Questões A - G
13	9	17. Uso da língua	Questões A - C
		18. Leitura: campanha II	Questões A - C
14	10	18. Leitura: campanha II	Questões D - F
		19. Uso da língua	Questões A - F
15	12	20. Estudo dos textos	Questões A - F
		21. Preparação para a produção textual	Questões A - F
16	12	22. Produção textual	Questões A - B

Na condição de pesquisadora, coloquei-me à disposição da professora para fornecer os esclarecimentos necessários e solucionar dúvidas. A professora recebeu o Caderno de Orientações ao Professor, cuja proposta era esclarecer os objetivos de cada

tarefa e auxiliar no desenvolvimento da unidade. Além disso, participei de todas as aulas na qualidade de ouvinte, podendo observar o desenvolvimento das tarefas e registrar minhas impressões no meu diário de campo durante as aulas. Nesse diário, era registrado o desenvolvimento das tarefas em aula, o que os alunos e a professora faziam, as instruções da professora, as discussões em aula das questões propostas na unidade, o tempo de duração de cada tarefa, comentários dos alunos sobre questões referentes ao tema, mas que não estavam na tarefa. Após várias leituras das anotações de campo, destaquei os eventos que poderiam ilustrar como a unidade foi desenvolvida pelos participantes e que traziam subsídios para a discussão das perguntas de pesquisa. Esses trechos foram então reescritos em vinhetas com o intuito de descrever, mais aproximadamente possível, as ações que presenciei em sala de aula.

Além da observação das aulas, fiz um levantamento das impressões dos alunos e do professor sobre a unidade, a fim de verificar a adequação das tarefas em relação ao grau de motivação, instrução, extensão, dificuldade e clareza como também em relação às oportunidades de aprendizagem que promoviam. Além disso, os participantes podiam opinar e dar sugestões sobre o conteúdo e o desenvolvimento da unidade. Para isso, foi utilizado um questionário de avaliação das tarefas (Instrumento 1, ver Anexo C) após a realização de cada tarefa. A professora também respondeu a um questionário de avaliação (Instrumento 2, ver Anexo D), semelhante ao dos alunos, porém contendo uma pergunta sobre a clareza das explicações e dos objetivos descritos no Caderno de Orientações ao Professor. Esses questionários preenchidos a cada aula visavam a oferecer a possibilidade de os alunos e a professora se manifestarem em relação às tarefas e às aulas. Os dados foram todos tabulados e serão usados aqui para complementar dados da observação.

Após terem sido desenvolvidas todas as tarefas, os 13 alunos que participaram de todo o processo preencheram um questionário com dados a respeito de sua faixa de renda, emprego, a razão pela qual voltaram a estudar, sua experiência, contato e uso da língua inglesa, entre outros (Instrumento 3, ver Anexo E). Os dados desse questionário foram usados para compor o perfil da turma apresentado na seção anterior, sistematizando o que eu já conhecia informalmente sobre a turma, pois eles haviam sido meus alunos no semestre anterior.

Antes de iniciar o trabalho de pesquisa, solicitei a autorização dos alunos e da professora para o uso dos dados gerados em aula e dos textos escritos através da assinatura de um termo de consentimento informado (Anexo F). Utilizei o

consentimento informado como recurso metodológico para informar os participantes sobre a pesquisa e o uso que faria dos dados, e o meu comprometimento com as questões éticas de preservação da face dos participantes.

6. A UNIDADE DIDÁTICA: TEORIA POSTA EM PRÁTICA

Tendo por base a perspectiva teórica apresentada e seguindo os critérios apresentados no capítulo anterior, elaborei a presente unidade, com o objetivo de discutir como operacionalizar na prática de elaboração de uma unidade didática na EJA com base no uso de gêneros do discurso para o desenvolvimento do letramento e da educação linguística proposta pelos RC no ensino de LA. Foram selecionados os gêneros propagandas, impressas e audiovisuais, e guias de viagens, a partir da temática *Isso só existe aqui – Turista na minha cidade: itinerários*, sugerida pelos RC (RGS, 2009a, p.189-190), visando a provocar o questionamento dos alunos sobre o turismo em sua própria cidade e buscando construir com eles novos sentidos em relação à cidade em que vivem. Neste capítulo, primeiramente apresento e analiso as tarefas das cinco seções elaboradas seguidas de uma reflexão sobre elas e, em seguida, descrevo o desenvolvimento da unidade com um grupo de alunos da EJA.

6.1 A unidade didática: descrição e análise das tarefas

A unidade “Travel and Tourism – Turismo na nossa cidade: pessoas do mesmo lugar, perspectivas diferentes” tem como objetivo provocar os alunos – a partir da leitura de campanhas publicitárias de turismo em outros países – a olhar para sua própria cidade em busca de ressignificar os atrativos que ela pode oferecer a turistas, e também a refletir sobre a função social de campanhas publicitárias na área do turismo. Para isso, a unidade apresenta tarefas que focam em como um texto publicitário utiliza recursos linguísticos e visuais para tentar persuadir e seduzir o leitor e tem como objetivo levar o aluno a produzir, no final da unidade, uma campanha publicitária sobre turismo em Porto Alegre buscando usar esses recursos estudados.

Ao longo da unidade, busca-se promover a aprendizagem das habilidades e dos conteúdos listados a seguir.

Quadro 3: Habilidades focalizadas nas tarefas propostas

Em relação à leitura:	Em relação à escrita:
- Identificar a ideia central de um texto curto;	- Selecionar e utilizar argumentos pertinentes à divulgação e promoção do turismo na sua cidade;
- Buscar informações em um texto;	- Ativar conhecimentos prévios

- Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação de texto verbal e não verbal;	(conhecimento de mundo, experiência anterior com propagandas e guias de viagens, conhecimento de língua portuguesa e da língua adicional) para escrever um texto;
- Valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, etc.);	- Utilizar recursos linguísticos específicos para construir relações persuasivas em uma campanha turística;
- Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado;	
- Relacionar uma informação do texto com informações do contexto ou oferecidas por outro texto;	- Planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte;
- Ativar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com propagandas e guias de viagens, conhecimento de língua portuguesa e da língua adicional) para ler um texto;	
- Compartilhar a leitura dos textos;	- Reescrever versões iniciais do texto e fazer alterações pertinentes ao projeto estabelecido;
- Identificar efeitos do uso de recursos gráficos em um texto de propaganda;	
- Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens) em um texto;	
- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao mesmo gênero.	

Quadro 4: Conteúdos focalizados na unidade

Conteúdos:
- Campanhas publicitárias, impressas e audiovisuais: circulação social e funções, modos de organização e componentes;
- Guias de viagens: circulação social e funções, modos de estruturação;
- Efeitos de sentido de recursos linguísticos e sua relação com os recursos gráficos;
- Cognatos como apoio para a leitura de textos;
- Vocabulário referente a turismo (índice de guias de viagens, tipos de atrações turísticas, etc.);
- Recursos linguísticos para falar sobre hipóteses (condicional tipo II) para criar slogans turísticos;
- Tempo verbal presente contínuo: valores e emprego desse tempo para a construção de sentido do texto e para descrever um cenário turístico.

Como referi anteriormente, organizei a unidade em seis seções, que partem da apresentação inicial ao tema, promovem discussão a partir de alguns gêneros pertinentes à temática e culminam na produção final feita pelos alunos. A descrição e a análise da

unidade²⁴ são feitas na ordem em que aparecem as seções e consistem em uma apresentação geral de cada seção – objetivo geral, gêneros trabalhados e descrição e análise de cada tarefa – assim como em orientações para o desenvolvimento das tarefas.

6.1.1 Seção 1 – *Conhecendo o tema*

Sendo a primeira seção da unidade, a Seção 1, *Conhecendo o tema*, visa a realizar uma primeira aproximação ao tema, mas ainda não ao gênero a ser trabalhado, e busca levantar os conhecimentos prévios sobre o assunto da unidade. Nessas aulas, os alunos têm um contato inicial com a escrita, porém o foco está no debate sobre a leitura de textos em inglês. A leitura de pequenos excertos extraídos da internet com informações sobre outros países é tomada como provocação para uma primeira discussão e produção escrita inicial em inglês com foco no uso de alguns elementos lexicais relevantes à temática. Nesta seção, as seguintes habilidades são objetivos de ensino e orientaram a avaliação da aprendizagem:

Quadro 5: Objetivos da seção 1 da unidade

Leitura	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a ideia central de um texto curto; - Buscar informações em um texto; - Valer-se de materiais de referência para apoio à leitura; - Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado; - Compartilhar a leitura dos textos; - Ativar conhecimentos prévios para ler um texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimentos prévios para produzir um texto.

PARA COMEÇAR A CONVERSA

1) Discuta com seus colegas as perguntas abaixo:

- a) Você gosta de viajar? Por quê?
- b) Tem alguma época do ano preferida para viagens? Qual? Por quê?
- c) Quais lugares você já visitou? Qual você mais gostou de visitar?
- d) O que você mais gostou de fazer ou conhecer nesses lugares a que foi?
- e) Você tinha algum tipo de informação sobre esse(s) lugar(es) antes de viajar? Se sim, qual? Isso foi importante, ajudou você na sua viagem?
- f) Para que lugar(es) você gostaria de ir? Por que gostaria de ir lá? O que desperta seu interesse em relação a esse(s) lugar(es)?
- g) O que você costuma fazer ou faria antes de uma viagem para se organizar?
- h) Quando você pensa em viagens e turismo, dinheiro é uma questão importante? Por quê?

²⁴ Neste capítulo, apresento e discuto cada seção separadamente. A unidade completa (sem divisões) está no Anexo A.

i) Você costuma viajar por conta própria ou já utilizou alguma vez os serviços de uma agência de viagens? Se sim, ficou contente com os serviços? O que estava incluído no pacote?

j) Você acha que pacotes de viagens são interessantes para quem está planejando uma viagem? Acha que eles são interessantes financeiramente? Por quê?

l) Você tem alguma ideia dos valores de pacotes de viagens? Acha que os valores para viajar dentro do Brasil são muito diferentes de valores para ir para outros países?

m) Pense na palavra TRAVEL e liste cinco outras palavras que você associaria a ela. Use o dicionário para lhe ajudar a saber como se escrevem em inglês as palavras em que você pensou.



n) Agora pense também na palavra TOURISM e liste mais cinco que vem a sua cabeça quando você pensa nela. Utilize o dicionário como na questão anterior.



o) Socialize com seus colegas as palavras em que você pensou, tanto para TRAVEL quanto para TOURISM, e discuta porque vocês pensaram nelas e quantas se repetiram.

LEITURA

2) Leia as informações turísticas tiradas de sites da internet sobre quatro países (Argentina, China, Italy and the USA) e faça as tarefas propostas. O balão abaixo vai ajudar você a realizar a tarefa.

COGNATOS → São palavras idênticas ou semelhantes a palavras em outro idioma, tendo o mesmo significado. Já os **falsos cognatos** são palavras que, apesar de semelhantes, possuem sentidos diferentes em cada língua. Felizmente, há muito mais cognatos do que falso cognatos!

Exemplos de cognatos:

enormous → enorme, rapid → rápido

Exemplos de falsos cognatos:

push → empurrar, college → faculdade

a) Leia as informações dos textos e relacione cada uma com um dos quatro países. Escreva o nome dos países nas linhas embaixo das informações.

This country is famous for...

The Forbidden City – or Palace Museum – that sites at the center of Beijing.

The Great Wall and the Karst Mountains.

The Wolong Nature Preserve, the largest panda reserve in the country. The center tries to guarantee the Giant Panda species can continue to exist.

Some popular dishes are: Snake Soup, Dumpling, Dim Sum, Beijing Duck and many others.

- | | |
|-----------------|------------------------|
| (a) country | () localiza-se |
| (b) forbidden | () tenta |
| (c) sites | () país |
| (d) largest | () pratos |
| (e) tries | () maior |
| (f) dishes | () outros |
| (g) others | () proibido(a) |

This country is known for...

Its art, monuments and culture.

Famous monuments like the Tower of Pisa and the Colosseum.

Its gastronomic offers: pizza, pasta, wine...

Its boot-shaped peninsula.

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| (a) known | () vinho |
| (b) wine | () torre |
| (c) offers | () massa |
| (d) tower | () ofertas |
| (e) pasta | () forma de bota |
| (f) boot-shaped | () conhecido |

This country is famous for...

The Statue of Liberty.

Department Stores like Macy's, Saks Fifth Avenue and Bloomingdale's.

Touristic places, such as Disney World, Hollywood, Las Vegas...

Its fast food restaurants: MC Donald's, Burger King, Subway, and others.

- | | |
|-----------------|--------------------------|
| (a) statue | () loja |
| (b) store | () comida rápida |
| (c) like | () guerra |
| (d) places | () locais |
| (e) fast food | () como |

This country is known for...

Its dulce de leche, alfajor and wine.

The invention of tango, a romantic dance and music style.

Drinking mate, a drink similar to tea made with yerba mate leaves.

Its touristic attractions like the Museum of the La Casa Rosada, Caminito, Ricoleta, Cervantes Theater...

- | | |
|---------------|-----------------------|
| (a) drink | () chá |
| (b) tea | () folhas |
| (c) made | () teatro |
| (d) leaves | () beber, bebida |
| (e) theater | () feito |

b) Relacione as fotos de alguns pontos turísticos que apareceram nos textos com seus respectivos nomes.

- | | | |
|--------------------------------|-------------------------------------|------------------------|
| (1) Caminito | (2) Casa Rosada | (3) Colosseum |
| (4) Tower of Pisa | (5) Great Wall | (6) Las Vegas |
| (7) Statue of Liberty | (8) Wolong Nature Preserve | |



c) Leia novamente as informações sobre os países realizando as quatro tarefas de vocabulário (uma sobre cada país). Você deve relacionar as palavras da primeira coluna com os sentidos mais adequados para cada uma de acordo com o contexto.

Utilize o dicionário se necessário, mas não se esqueça de que há muitos cognatos nessas informações, o que facilita a leitura.

d) Responda as perguntas abaixo e depois converse com os colegas sobre as respostas de vocês.

- Você já conhecia essas atrações turísticas, havia visto na TV, internet, revista, etc? Quais você conhecia?
- Na primeira vez que você leu os textos, chegou a criar uma imagem ou tentou imaginar como seriam os lugares descritos? Se sim, houve alguma semelhança entre o que você estava pensando e as fotos?

ESTUDO DOS TEXTOS

3) Agora pense nas informações que você leu e responda as perguntas abaixo. Depois, compartilhe suas respostas com os colegas.

- a) Já conhecia algo sobre algum desses países? Sobre qual/quais? O que você já sabia?
- b) Você gostaria de ir a algum desses lugares? Qual/quais? Por quê?
- c) Você acha que as informações lidas são úteis para pessoas que estejam pensando em visitar outros países? Por quê?
- d) Que tipo de informações sobre os países foram fornecidas nos excertos tirados da internet?
- e) Escolha dois países e aponte duas informações que você tenha achado interessante sobre cada um.
País 1: País 2:
- f) Por que você achou essas informações interessantes?

USO DA LÍNGUA

4) Agora é a sua vez de falar sobre as atrações do seu país. Imagine que você está ajudando a produzir um daqueles panfletos de agências de viagens. Esses panfletos costumam apresentar fotos, preços e frases curtas que buscam chamar a atenção das pessoas e deixá-las com vontade de conhecer o local. Sua tarefa na elaboração do panfleto é criar essas frases.

- a) Crie suas frases apresentando ao leitor coisas que você acha interessante no Brasil e pontos turísticos que valem a pena ser visitados. Para ajudá-lo, use as informações que você leu sobre os quatro países e o dicionário.
- b) Compartilhe suas frases com seus colegas.
 - Houve frases semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?
 - Qual frase você achou mais interessante? Por quê?
- c) Com base nas observações feitas pelo professor, decida o que você quer modificar nas frases que criou com informações para um panfleto. Releia as informações sobre os quatro países para ajudar na reescrita.

As questões propostas, além de proporem uma análise de recursos linguísticos, convidam os alunos a utilizarem seus conhecimentos prévios para explorar o tema, construindo o sentido dos pequenos excertos lidos.

No contato inicial com o tema da unidade, a tarefa 1 tem como objetivo ativar experiências prévias dos alunos sobre suas viagens, além de falar sobre a rotina pré-viagem, sobre como eles se preparam e que coisas costumam fazer para se organizar, sobre a relevância do dinheiro para essa prática. As questões M, N e O visam a ver quais associações de palavras foram comuns entre os alunos, quais palavras foram pouco citadas por eles, socializando, por fim, essas informações entre eles para que possam refletir e comparar a relevância de certos aspectos relacionados ao tema na perspectiva de várias pessoas.

A tarefa 2 apresenta quatro excertos extraídos de sites da internet com informações gerais a respeito de quatro países. A tarefa A dá sentido a essa leitura inicial, pois evita o “ler por ler”; os alunos leem os textos com um propósito de leitura explicitado. Na segunda tarefa, eles precisam associar as fotos às atrações citadas nas informações. O texto é lido novamente com um objetivo mais específico para que tornem mais concretos os dados dos excertos, visto que podem não conhecer algumas das atrações mencionadas. Por fim, eles releem os excertos prestando atenção à semelhança entre as palavras em inglês e português, no intuito de conscientizá-los dessa estratégia para leitura. Para isso, contam com ajuda de um balão explicativo sobre cognatos, que busca mostrar que muitas palavras são conhecidas deles e que não é preciso saber o significado de todas as palavras de um texto para poder entendê-lo. Essa tarefa explora itens lexicais relevantes ao tema turismo e dá subsídio para que os alunos possam construir um repertório de vocabulário que poderão utilizar em suas produções.

A finalidade da tarefa 3 é, primeiro, relacionar o que os alunos leram com os conhecimentos prévios e gostos deles; segundo, começar a discutir sobre a relevância de se obter certas informações antes de uma viagem (o que já começa a preparar os alunos para a próxima leitura que será a de guias de viagens); e, terceiro, trabalhar com os alunos a habilidade de buscar informações em um texto em LA, especialmente as questões D e E.

Na tarefa 4, o trabalho de reflexão linguística foca na ampliação de vocabulário relevante ao tema e busca também chamar a atenção dos alunos para o fato de que nomes próprios e algumas expressões típicas não são traduzidos ao se escrever o texto em outra língua. Nesse trabalho com vocabulário, surgem palavras que frequentemente são associadas ao assunto debatido, como *culture*, *monuments*, *gastronomy*, que aparecem nos excertos lidos. Com essa tarefa, os alunos reúnem o léxico que é relevante para eles, buscando termos para se referir aos itens sugeridos pelo professor a partir do

Caderno de Orientações ao Professor²⁵, como food (barbecue, feijoada), sports (soccer), drinks (caipirinha, chimarrão), touristic attractions (Pão de Açúcar), assim como sobre outros aspectos que eles possam querer incluir nos seus textos sobre o país. Cabe salientar que são os alunos que decidem o que é mais importante ser tratado, e cabe ao professor auxiliá-los nessa tarefa.

6.1.2 Seção 2 – *Analisando guias de viagens*

Nesta seção, os alunos leem guias de viagens, tanto em LP quanto na LA, trabalhando com diferentes tipos de guias: livros, panfletos e guias retirados da internet. O objetivo é fazer comparações entre esses guias, analisar a estrutura deles, os tipos de informação apresentados, os campos lexicais e estudar o vocabulário do sumário de guias em língua inglesa. As seguintes habilidades são os objetivos de ensino e orientam a avaliação da aprendizagem:

Quadro 6: Objetivos da seção 2 da unidade

Leitura
<ul style="list-style-type: none">- Valer-se de materiais de referência para apoio à leitura;- Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado;- Compartilhar a leitura dos textos;- Ativar conhecimentos prévios para ler um texto;- Relacionar uma informação do texto com outras informações de contexto ou oferecidas por outro texto;- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao mesmo gênero.

PREPARAÇÃO PARA O ESTUDO DOS TEXTOS

5) Discuta em pequenos grupos as perguntas abaixo. Anote suas respostas para depois compartilhá-las com o grande grupo.

- a) Que tipo de informação, na sua opinião, é importante para quem vai viajar?
- b) Onde podemos encontrar esse tipo de informação antes de sairmos para viajar?
- c) Você costuma buscar informações para organizar sua viagem nos recursos que mencionou? Em quais? Que tipo de informação você busca?
- d) Você já utilizou um guia de viagem? Se sim, achou útil? Que tipo de informação você se lembra de ter encontrado lá?
- e) Onde podemos conseguir guias de viagem? É preciso pagar por eles?
- f) Se você fosse montar um guia de viagem de Porto Alegre, que tipos de informações ou itens você incluiria para falar sobre a cidade?

²⁵ O Caderno de Orientações ao Professor encontra-se no Anexo B.

g) Abaixo está a página inicial de um guia retirado da internet. Em seguida, você encontrará ampliado o índice que se usa para navegar pelo site de acordo com as informações que se deseja sobre o local. Para saber mais sobre quais itens podem aparecer em um guia e também para poder entender melhor os guias que vamos analisar em seguida, faça a tarefa de vocabulário. Relacione os itens da primeira coluna (guia em inglês) com suas possíveis traduções para um guia em português.

Travel Guides Travel Essentials Holiday Ideas Travel Deals Hotels Flights
 Country Guides City Guides Airport Guides Beach Guides Ski Guides Cruise Guides Competitions

You are here: Home City Guide South America Brazil Rio de Janeiro Travel Guide

Rio de Janeiro Travel Guide Print

- City Overview
- Flights
- Getting There By Water
- Trains
- Getting There By Road
- Information
- Money
- Hotels
- Economy
- Transport
- Sightseeing
- Top Attractions
- Attractions
- Tours
- Restaurants
- Nightlife
- Sports
- Shopping
- Rio de Janeiro Culture
- Rio de Janeiro Excursions
- Events
- Contact Addresses
- Images
- Mini Guide

The 2016 Olympics host, Rio de Janeiro is an awe-inspiring city where impossibly steep granite mountains rise from the ocean between glorious stretches of golden sand. Erash skyscrapers vie for space with impeccable colonial buildings, and lush forests tumble down hillsides into densely populated residential areas.



[Click here for more images](#)

Its diverse cultures and peoples live in varying degrees of wealth or poverty. Rich exclusive areas stand in stark contrast and close proximity to the slum areas or favelas. But no matter what their background or economic standing, the Cariocas (Rio's residents) are characterized by a passion and enthusiasm for life.

The cidade maravilhosa (marvellous city) revels in life, with the beach, football, samba and Carnival the principal diversions. High above all this fun and frivolity are Rio's ever-present landmarks - the statue of Christ the Redeemer on the summit of Corcovado (hunchback) mountain and Sugarloaf with its historic cable car.

As well as these twin icons, Rio boasts a wealth of attractions and activities, plus great food, music and entertainment - enough to keep a visitor busy for any length of stay.

A natural port of the Baía de Guanabara (Guanabara Bay) in southeast Brazil, the city was founded by the Portuguese on 1 January 1502. They named it Rio de Janeiro (River of January), under the mistaken impression that it was an enormous river mouth. Since then, it has grown to a city of over 6 million people, with a further 5 million in the greater metropolitan area.

- (1) City Overview
- (2) Flights
- (3) Getting There By Water
- (4) Trains
- (5) Getting There By Road
- (6) Information
- (7) Money
- (8) Hotels
- (9) Economy
- (10) Transport
- (11) Sightseeing
- (12) Top Attractions
- (13) Attractions
- (14) Tours
- (15) Restaurants
- (16) Nightlife
- (17) Sports
- (18) Shopping
- (19) Rio de Janeiro Culture
- (20) Rio de Janeiro Excursions
- (21) Events
- (22) Contact Addresses
- (23) Images
- (24) Mini Guide

- () Cultura do Rio de Janeiro
- () Endereços para contato
- () Principais Atrações
- () Restaurantes
- () Imagens
- () Transporte
- () Esportes
- () Excursões no Rio de Janeiro
- () Trens
- () Atrações
- () Mini Guia
- () Como chegar pela estrada
- () Economia
- () Turismo
- () Informações
- () Eventos
- () Como chegar pela água
- () Vôos
- () Panorama da Cidade
- () Hotéis
- () Passeios
- () Vida Noturna
- () Dinheiro
- () Compras

ESTUDO DOS TEXTOS: GUIAS DE VIAGENS

6) Dê uma olhada nos diferentes guias que estão circulando na sala de aula (alguns deles circulam de forma impressa, outros são digitais e acessados através da internet, alguns estão em português, outros em inglês). Veja que tipos de informações estão sendo dadas, como eles estão organizados, que elementos gráficos eles apresentam, além de outras coisas que chamem sua atenção. Responda as perguntas a seguir e depois compartilhe com a turma as observações que você fez.

- a) A qual dos lugares desses guias você iria? Por quê?
- b) O que mais chamou a sua atenção sobre as informações encontradas nos guias?
- c) Os itens ou tipos de informação em que você pensou em incluir no seu guia de Porto Alegre (tarefa 5, questão F) apareceram nos guias que você olhou?
- d) O que havia em comum e o que havia de diferente entre a sua proposta e os guias analisados?

Informações em comum:

Informações diferentes:

e) As informações que aparecem nos diferentes guias que você olhou são as mesmas ou há diferenças entre os guias? Anote aspectos que você achou semelhantes, comuns em diferentes guias (em relação ao texto, organização do guia, imagens) e aspectos diferentes, que não foram encontrados em todos os guias. Use o vocabulário estudado anteriormente (tarefa 5, questão G) para ajudá-lo a entender os diversos itens que aparecem nos guias e poder analisá-los melhor.

Aspectos semelhantes

Aspectos diferentes

- f) A partir da leitura que você fez dos guias, você conclui que eles tratam sempre das mesmas informações ou elas podem variar dependendo do local ao qual o guia se refere?
- g) Que tipo de peculiaridades poderiam ser encontradas em um guia (coisas que não seriam padrões, que não apareceriam em todos)? Você pode olhar sua anotações sobre os aspectos semelhantes e diferentes dos guias analisados, pode olhar os guias novamente e também pode pensar em peculiaridades que não aparecem, mas que você acha que poderiam aparecer em guias de outros lugares.
- h) Se o guia em questão fosse de Porto Alegre, você incluiria algum tópico que não foi mencionado nos guias que você olhou? Se sim, qual(is)?
- i) Depois de olhar e analisar alguns guias, você mudaria algo na sua resposta da questão F da tarefa 5? O que? Por quê?

Antes de realizar a análise dos diferentes guias, há uma tarefa preparatória, tarefa 5, que tem o propósito de contextualizar a leitura e análise que serão feitas em seguida, buscando ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero que será trabalhado e prepará-los para a leitura dos textos. Através da discussão, eles compartilham informações que serão úteis para contextualizar os textos e para que depois eles possam analisá-los. No caso de alguns alunos não estarem familiarizados previamente com o gênero, eles terão essa oportunidade já nessa tarefa. Além de prepará-los com questões referentes ao gênero, a questão G envolve reflexão sobre a língua e visa a fornecer recursos linguísticos (vocabulário) que são chave para esta seção, visto que o foco aqui é a análise das informações encontradas nos diferentes

guias e no próprio planejamento dos alunos sobre um guia de Porto Alegre. Também proporciona a oportunidade de usar dicionários bilíngues com o propósito de buscar auxílio quando necessário para compreender melhor os textos com que irão trabalhar.

O objetivo principal da tarefa 6 é explorar questões relativas a características do gênero, como organização do texto, organização do índice, uso de imagens e ilustrações e a organização do guia como um todo. As questões C, D e I, mais especificamente visam a relacionar as anotações dos alunos baseadas em seu conhecimento prévio com suas novas observações depois de trabalhar com os guias em aula. Para que essa tarefa de análise e comparação entre os guias possa ser feita, é importante ter vários guias em aula, buscando disponibilizá-los em formas diferentes: na LA e também em LP, guias que são no formato livro, outros no formato folheto (miniguias), assim como guias retirados da internet (tendo o cuidado de manter o suporte).

6.1.3 Seção 3 – *Estudando campanhas publicitárias audiovisuais*

As tarefas da seção 3 proporcionam o trabalho com compreensão oral, leitura e reflexão linguística. Os textos trabalhados são campanhas turísticas audiovisuais. Os alunos terão oportunidade de estudar e comparar vídeos pertencentes ao mesmo gênero, porém organizados de maneiras diferentes, além de refletir sobre determinados recursos linguísticos e praticá-los. As seguintes habilidades são objetivos de ensino e orientam a avaliação da aprendizagem:

Quadro 7: Objetivos da seção 3 da unidade

Leitura	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a ideia central de um texto curto; - Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação de texto verbal e não verbal; - Buscar informações em um texto; - Valer-se de materiais de referência para apoio à leitura; - Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado; - Compartilhar a leitura dos textos; - Relacionar uma informação do texto com outras informações de contexto ou oferecidas por outro texto; - Ativar conhecimentos prévios para ler um texto. - Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens) em um texto; - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao mesmo gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ativar conhecimentos prévios para produzir um texto; - Utilizar recursos linguísticos específicos para construir relações persuasivas em textos ou slogans sobre turismo.

PREPARAÇÃO PARA COMPREENSÃO ORAL

Os guias são uma forma prática de conseguir informações sobre o local que gostaríamos de visitar, mas, muitas vezes, antes de termos contato com um guia de viagens, nosso interesse em visitar algum local surge a partir de outros recursos, de outra fonte de informação. A proposta agora é discutir quais podem ser essas outras possibilidades.

7) Pense nas questões abaixo e anote suas respostas. Depois discuta com os colegas e compare suas ideias.

- Como pode surgir nosso interesse em visitar outra cidade, outro estado ou país? Que coisas podem despertar nossa curiosidade?
- Você acha que o uso da mídia é uma boa maneira de despertar o interesse das pessoas por um determinado local? Por quê?
- Quais tipos de mídia podem ser usados para fazer publicidade sobre turismo? Um exemplo são os panfletos de agências de turismo. Pense em outras possibilidades.
- O que são campanhas publicitárias? Com quais objetivos elas são criadas?
- Pensando em campanhas publicitárias, em que meios de comunicação podemos encontrar propagandas sobre turismo?
- O que chama mais sua atenção, uma campanha publicitária impressa ou uma audiovisual? Por quê?
- Campanhas publicitárias audiovisuais podem ser feitas de diversas maneiras, explorando diversos recursos. Pense em diferentes maneiras como uma campanha audiovisual poderia ser organizada, em diferentes elementos que poderiam fazer parte da campanha.



COMPREENSÃO ORAL

8) Agora vamos assistir a três campanhas publicitárias audiovisuais sobre turismo. Preste atenção nas imagens e no som e depois responda as perguntas.

- Quais são as principais diferenças na maneira como essas três campanhas estão organizadas?
- Quais são os pontos em comum?
- Faz diferença o fato de não haver texto (nem escrito nem falado) no terceiro vídeo? Por quê?
- Por enquanto, sem estudar os textos dos dois primeiros vídeos, diga o que mais chama sua atenção em cada um deles.
Vídeo 1:
Vídeo 2:
Vídeo 3:
- Para qual desses lugares você iria? Por quê?



ESTUDO DA PUBLICIDADE EM VÍDEO 1

9) Assista ao primeiro vídeo novamente e faça as tarefas abaixo.

- Complete a letra da música que toca no vídeo que você vai assistir novamente. Use as opções abaixo para completar de acordo com o que você ouvir.

from	home	cities	how
London	still	matter	down

I've been to _____ that never close _____
 _____ New York, to Rio, and Old _____ Town
 But no _____ how far or _____ wide I roam
 I _____ call Australia _____.

b) Selecione o sentido mais adequado para as palavras retiradas do texto. Se necessário, use o dicionário. Isso vai ajudar a ler o texto que você completou e depois responder as perguntas que seguem.

I'VE BEEN TO	eu estive em	eu dirigi
NEVER	nunca	às vezes
CLOSE DOWN	brilham	param
FROM ... TO	de ... a (ao)	além
TOWN	país	cidade
NO MATTER	não importa	não adianta
HOW FAR	a altura	a distância
HOW WIDE	a extensão	a duração
ROAM	corra	vague
CALL	ligo	chamo

c) Responda as perguntas abaixo com base na sua leitura do vídeo e do texto.

- Por que você acha que o autor da campanha escolheu uma música que cita várias cidades? Qual a relevância disso para a propaganda?
- Por que você acha que o autor da campanha escolheu as imagens que aparecem no vídeo para ilustrá-la?
- Qual a função da frase "The place people call home" que aparece escrita no fim do vídeo?
- Que estratégias são usadas na campanha para chamar a atenção do público?
- Você acha o anúncio convincente? Por quê?
- O que você mudaria no vídeo para torná-lo mais atraente?

USO DA LÍNGUA

10) Imagine que você faz parte da equipe de uma agência de publicidade e está participando da criação de um vídeo sobre Porto Alegre. Uma parte da equipe é responsável pelas imagens e pelo som e a outra, da qual você faz parte, deve criar o final para o vídeo. Usando o vídeo da Austrália como modelo, pense em que outras frases você acha que poderiam ser colocadas no lugar da frase: "The place people call home". Crie quatro possibilidades de fechamento para o vídeo para que a equipe possa escolher a mais interessante.

a) Nas duas primeiras frases, você precisa pensar em uma forma de se referir a Porto Alegre, uma maneira que as pessoas possam chamar a cidade, por exemplo: "The place people call **paradise**".

The place people call _____.
 The place people call _____.

b) Nas duas últimas, você deve pensar em outros verbos, escolher outras ações que as pessoas possam fazer em relação a Porto Alegre, por exemplo: "The place people **need to know**".

The place people _____.
 The place people _____.

- c) Compartilhe suas frases com seus colegas e discuta as questões abaixo.
- Houve frases semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?
 - Qual frase você achou mais interessante? Por quê?



ESTUDO DA PUBLICIDADE EM VÍDEO 2

11) Faça as tarefas sobre o segundo vídeo.

a) Assista novamente ao vídeo e, mesmo sem estudar o texto oral do vídeo, tente pensar em quais informações estão sendo dadas ao leitor, sobre que tipo de coisas eles estão falando.

b) Assista mais uma vez, agora prestando atenção ao som, e coloque as partes do vídeo em ordem.

- () **We earn our turns**
- () **Because if you were snow, where would you wanna fall?**
- () **This is winter in California**
- () **There are no rules**
- () **We shred... we fly... we carve...**
- () **We go big**
- () **We defy gravity... convention... definition...**
- () **Head to California**
- () **And we have only one rule, one rule, one rule**
- () **Yeah, we crater!**
- () **So grab your sunscreen and your party hat**

c) Leia o texto da propaganda (na tarefa B) e relacione cada parte com sua legenda. Use a mesma numeração que você usou para colocar o texto em ordem, ou seja, a frase que você marcou como número 1, você também vai marcar como 1 na legenda correspondente.

- () Desafiamos a gravidade... convenções... definições...
- () Vamos longe
- () É inverno na Califórnia
- () Então pegue o protetor solar e o chapéu de festa
- () Sim, nós caímos!
- () E temos só uma regra, uma regra, uma regra
- () Não há regras
- () Nós descemos despenhadeiros... nós voamos... nós esculpimos a neve...
- () Fazemos por merecer
- () Se você fosse neve, onde iria querer cair?
- () Vá para Califórnia

d) Reúna-se com um colega e discuta as perguntas a seguir:

- Quem é a primeira pessoa que aparece na campanha? O que ele faz?
- A presença dele é importante para a campanha ou é indiferente? Por quê?
- Que tipo de informação está sendo fornecida na propaganda?
- Releia sua resposta para a questão A referente a esse vídeo (página anterior) e compare com sua resposta à pergunta anterior. Você conseguiu prever alguma informação sobre o vídeo? Qual(is)?
- Essas informações são do interesse de qualquer leitor ou você acha que é para um público mais específico? Por quê?
- O que você acha da frase "We have only one rule, one rule, one rule, there are no rules" ser usada para fazer publicidade para a cidade? Acha que essa é uma boa escolha para atrair pessoas para o local? Por quê?
- Você acha que o cenário, as imagens, as pessoas, as atividades que estão sendo feitas foram uma boa escolha para a propaganda? Na sua opinião, o que foi bem escolhido? Por quê?
- Qual a função da frase final do vídeo: "Because if you were snow, where would you wanna fall?"? Que sensação ela lhe causa?

USO DA LÍNGUA

12) Imagine que você continua trabalhando com uma equipe na criação de um vídeo sobre turismo em Porto Alegre e você continua encarregado da produção do texto para o vídeo. O novo vídeo terá outro slogan e você deve criar algumas frases para que a equipe escolha qual será usada no vídeo. Crie outras frases para substituir a do vídeo sobre a Califórnia: "Because if you were snow, where would you wanna fall?".

a) Você deve pensar em complementos para o verbo "were" e em ações para o verbo "wanna", por exemplo: "Because if you were **a millionaire**, where would you wanna **spend your money**?".

Because if you were _____, where would you wanna _____?

Because if you were _____, what would you wanna _____?

Because if you were _____, where would you wanna _____?

b) Compartilhe suas frases com seus colegas e discuta as questões abaixo.

- Houve frases semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?
- Qual frase você achou mais interessante? Por quê?



ESTUDO DA PUBLICIDADE EM VÍDEO 3

13) Assista novamente ao terceiro vídeo, responda as perguntas e depois e discuta as questões com um colega.

- Por que você acha que o autor escolheu usar apenas imagens e uma música instrumental, em vez de usar um texto escrito ou oral como recurso?
- De que maneira esse vídeo tenta convencer o espectador?
- Que tipo de informação está sendo fornecida na propaganda?
- Você acha o anúncio convincente? Por quê?
- O que você mudaria no vídeo para deixá-lo mais atraente?

COMPARANDO AS PUBLICIDADES EM VÍDEO

14) Discuta em pequenos grupos as questões que comparam os três vídeos.

- Na sua opinião, as campanhas têm os mesmos objetivos? Por que você acha isso?
- Você achou todas as campanhas eficientes em relação a seus objetivos? Por quê?
- Enquanto os dois primeiros vídeos que apresentam textos (orais e escritos), o último não apresenta. Você acha que por isso a terceira propaganda chega a diminuir ou aumentar seu impacto sobre o espectador? Por quê?
- Quais argumentos cada publicidade usa para chamar a atenção do espectador?

Vídeo 1:

Vídeo 2:

Vídeo 3:

O propósito da tarefa 7 é trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero que será estudado (campanhas publicitárias audiovisuais) e despertar a atenção dos alunos para questões sobre diferentes maneiras que esses textos podem ser organizados, preparando-os para o trabalho que realizarão nas tarefas seguintes. As primeiras questões abordam o gênero campanhas publicitárias de forma mais geral, enquanto as últimas, F e G, focam mais especificamente em campanhas audiovisuais.

A tarefa 8 não tem como propósito trabalhar com questões específicas sobre os textos orais, mas sim explorar diferenças e semelhanças entre os três vídeos, com foco na leitura dos recursos visuais. O trabalho com cada texto será feito nas tarefas seguintes.

O objetivo principal da tarefa 9 é explorar o texto, sua relação com os recursos visuais e sonoros e questões de interlocução. A questão A proporciona aos alunos o trabalho com compreensão auditiva ao completarem a letra da trilha do vídeo²⁶, assim eles têm o texto por escrito e podem estudá-lo mais detalhadamente. A questão B visa a auxiliá-los na compreensão de itens lexicais através da seleção da tradução mais adequada para alguns e assim poder discutir alguns aspectos da letra e responder as perguntas propostas posteriormente.

O propósito da tarefa 10 é que os alunos comecem a pensar sobre slogans para campanhas turísticas sobre Porto Alegre. Eles devem partir do slogan do texto e modificá-lo completando a estrutura proposta, a fim de que os novos slogans se refiram a sua própria cidade. Para essa tarefa, é criada uma situação de interlocução para que os textos produzidos pelos alunos levem em conta para quem serão produzidos e a importância disso para as escolhas dos recursos linguísticos. Essa reflexão sobre a linguagem também ajudará os alunos na conclusão da unidade a produzirem suas campanhas, pois precisarão de slogans para elas.

A tarefa 11 tem como objetivo explorar vários elementos do vídeo²⁷, como compreensão auditiva, compreensão dos elementos visuais, reflexão linguística sobre estruturas relevantes para a compreensão do texto, questões de interlocução e também sobre a função do slogan. Na tarefa A, os alunos devem inferir sentido das imagens do vídeo antes de começar a estudar o texto oral. A ideia é explicitar que mesmo com poucos conhecimentos linguísticos, as imagens criam um contexto que pode ajudá-los a compreender o texto. A tarefa B foca na compreensão auditiva: eles assistem à

²⁶ http://www.youtube.com/watch?v=_LOhQTtStHI, acessado em 31 de agosto de 2010.

²⁷ <http://www.youtube.com/watch?v=r9CsiYnF7k4>, acessado em 31 de agosto de 2010.

campanha novamente e colocam o texto na sequência em que escutam. Nessa tarefa, as frases do vídeo são fornecidas por escrito visando a possibilitar que alunos iniciantes façam a tarefa, podendo relacionar o que leem e escutam. A questão C solicita que eles relacionem o texto à legenda para depois poder discutir o texto. Além de estar a serviço da leitura e da discussão do texto, essa tarefa busca fazer os alunos refletirem sobre o fato de que não é preciso ter a ideia exata de cada palavra para poder entender um texto, visto que para relacionar as duas colunas, eles não precisam consultar cada palavra no dicionário. A questão D explora elementos de interlocução do texto e relações de elementos verbais com elementos visuais, assim como discute a relevância do slogan e retoma as inferências feitas por eles na primeira tarefa dessa seção.

Novamente, na tarefa 12, de reflexão linguística, os alunos vão refletir sobre slogans e produzir alguns pensando no turismo em Porto Alegre. O foco está na estrutura do slogan da campanha assistida, que usa o condicional em inglês. Eles devem usar a frase do texto como modelo, fazendo alterações se necessário. Tarefas mais estruturadas como essa podem auxiliar alunos de níveis mais básicos a realizar suas produções. À medida que os alunos avançam em seus conhecimentos sobre a língua, as tarefas podem ser menos estruturadas. O importante é que a atividade destaca a situação de uso dessa estrutura (situações hipotéticas) e não apenas as regras gramaticais, que devem ser explicadas a partir do trabalho com o texto. Além disso, apresenta uma situação de interlocução para a produção (o trabalho em equipe para a produção de um vídeo turístico sobre Porto Alegre para turistas estrangeiros).

O propósito da tarefa 13 é abordar diferentes possibilidades de organizar uma campanha audiovisual e chamar a atenção dos alunos para a interlocução do vídeo²⁸, mostrando que ela pode ocorrer mesmo sem um texto oral ou escrito. Há uma ênfase nos elementos visuais e explora-se a opinião dos alunos sobre o vídeo, incitando-os a refletir sobre a relação entre interlocução e a seleção de recursos linguísticos e visuais para o projeto persuasivo de um texto.

A tarefa 14 tem como objetivo contrastar as três campanhas e comparar seus objetivos, a eficiência delas em relação ao público que elas buscam atingir, a questão de haver texto oral, texto escrito e também de não haver nenhum dos dois e os efeitos de sentido disso, além dos argumentos de cada uma. Há também a oportunidade de retomar, a partir das anotações da tarefa 7, o que os alunos haviam pensado sobre

²⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=7YKD5h37uGI>, acessado em 31 de agosto de 2010.

diferentes maneiras de se organizar campanhas audiovisuais. Agora eles podem comparar suas ideias iniciais com as ideias que surgiram após o visionamento dos vídeos.

6.1.4 Seção 4 – *Estudando campanhas publicitárias impressas*

Esta seção trabalha com o gênero campanha publicitária impressa, explorando principalmente questões de interlocução e relações entre recursos verbais e não verbais. Visa a auxiliar os alunos em uma maior compreensão desse gênero, para mais adiante produzirem seus próprios textos. O foco está na leitura, discussão dos textos e reflexão linguística. As seguintes habilidades são objetivos de ensino e orientam a avaliação da aprendizagem:

Quadro 8: Objetivos da seção 4 da unidade

Leitura	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a ideia central de um texto curto; - Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado; - Compartilhar a leitura dos textos; - Relacionar uma informação do texto com outras informações de contexto ou oferecidas por outro texto; - Identificar efeitos do uso de recursos gráficos em um texto de propaganda; - Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens) em um texto; - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao mesmo gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar e utilizar argumentos pertinentes à divulgação e promoção do turismo na sua cidade; - Utilizar recursos linguísticos específicos para construir relações persuasivas em textos ou slogans sobre turismo.

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

15) Converse com um colega sobre as questões abaixo:

- a) Onde geralmente encontramos campanhas publicitárias impressas?
- b) Pense em uma campanha publicitária impressa que você tenha gostado muito ou que você acha que foi marcante e reflita sobre os seguintes pontos:
 - Sobre o que ela falava?
 - Qual era o objetivo?
 - Onde você viu essa campanha?
 - Como era o texto?
 - Para quem ela era dirigida? Por que você acha isso?
 - Que estratégias eram usadas na campanha para chamar a atenção do público?
- c) Pense em campanhas publicitárias impressas sobre turismo. Como você acha que seria uma boa campanha sobre turismo? Pense no texto, nas imagens e no que mais você julgar importante.

LEITURA: CAMPANHA I

16) Reúna-se com um colega e responda as perguntas sobre a campanha publicitária abaixo.



- O texto acima é uma campanha publicitária para estimular o turismo na Suíça. Com base nas imagens, como você acha que eles tentam convencer o leitor a viajar para lá?
- Para quem você acha que o texto é escrito? Por quê?
- Você acha que o dinheiro delimita o público alvo dessa campanha? Por quê?
- Quem é responsável pela campanha? Por que você acha isso?
- Qual a relação da frase "We do everything for the perfect holiday" com a imagem?
- Você achou que a associação dessa imagem ao texto foi boa? Por quê?
- Qual a função dessa frase no texto?

USO DA LÍNGUA

17) Imagine que você está participando de um concurso da prefeitura para ver quem cria o slogan mais legal para uma campanha sobre turismo em Porto Alegre, sendo que cada participante pode enviar até quatro frases.

- Usando o slogan da propaganda sobre a Suíça como modelo, crie duas frases em que você só muda o final, por exemplo: "We do everything for **an unforgettable vacation.**".

We do everything for _____
We do everything for _____

b) Crie mais duas frases inspiradas nesse modelo, mas agora mude o início: "We **offer the best hotels** for the perfect holiday."

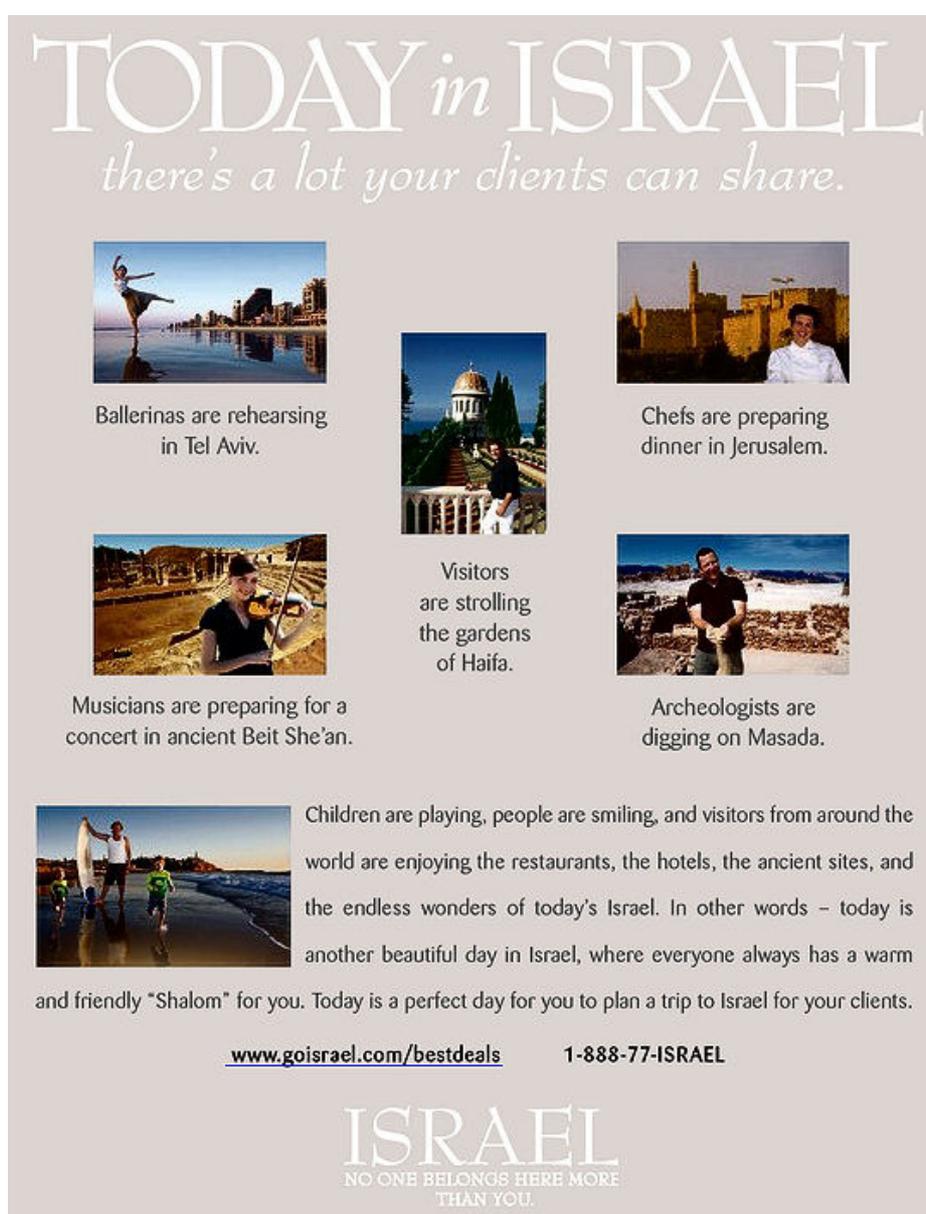
We _____ for the perfect holiday.
We _____ for the perfect holiday.

c) Compartilhe seus slogans com seus colegas e discuta as questões abaixo.

- Houve slogans semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?
- Qual slogan você achou mais interessante? Por quê?

LEITURA: CAMPANHA II

18) Converse com um colega sobre a campanha publicitária sobre Israel e faça as tarefas propostas.



TODAY *in* **ISRAEL**
there's a lot your clients can share.


Ballerinas are rehearsing
in Tel Aviv.


Chefs are preparing
dinner in Jerusalem.


Visitors
are strolling
the gardens
of Haifa.


Musicians are preparing for a
concert in ancient Beit She'an.


Archeologists are
digging on Masada.


Children are playing, people are smiling, and visitors from around the world are enjoying the restaurants, the hotels, the ancient sites, and the endless wonders of today's Israel. In other words – today is another beautiful day in Israel, where everyone always has a warm and friendly "Shalom" for you. Today is a perfect day for you to plan a trip to Israel for your clients.

www.goisrael.com/bestdeals 1-888-77-ISRAEL

ISRAEL
NO ONE BELONGS HERE MORE
THAN YOU.

a) Leia a campanha e relacione as partes com suas legendas.

- (1) *Today in Israel.*
 (2) *There's a lot your clients can share.*
 (3) *Ballerinas are rehearsing in Tel Aviv.*
 (4) *Musicians are preparing for a concert in ancient Beit She'an.*
 (5) *Visitors are strolling the gardens of Haifa.*
 (6) *Chefs are preparing dinner in Jerusalem.*
 (7) *Archeologists are digging on Masada.*
 (8) *Children are playing,*
 (9) *visitors are smiling,*
 (10) *and visitors from around the world are enjoying the restaurants, the hotels, the ancient sites, and the endless wonders of today's Israel.*
 (11) *In other words – today is another beautiful day in Israel,*
 (12) *where everyone always has a warm and friendly "Shalom" for you.*
 (13) *Today is a perfect day for you to plan a trip to Israel for your clients.*
 (14) *Israel – No one belongs here more than you.*

- () Músicos estão se preparando para um concerto na antiga Beit She'an
 () Chefes estão preparando o jantar em Jerusalém
 () Crianças estão brincando
 () E visitantes de todo o mundo estão desfrutando de restaurantes, hotéis, locais antigos e das intermináveis maravilhas da Israel de hoje
 () Hoje em Israel
 () Onde todo mundo sempre tem um caloroso e amigável "Shalom"* para você
 () Arqueologistas estão escavando em Masada
 () Israel, ninguém pertence aqui mais do que você
 () Em outras palavras, hoje é outro lindo dia em Israel
 () Bailarinas estão ensaiando em Tel Aviv
 () Hoje é um dia perfeito para você planejar uma viagem para Israel para seus clientes
 () Visitantes estão sorrindo
 () Há muito o que seus clientes podem compartilhar
 () Visitantes estão passeando pelos jardins de Haifa

*** Shalom é uma forma de cumprimentar em hebraico**

- b) O texto que você leu faz parte de uma campanha publicitária para estimular o turismo em Israel. Com base nas ilustrações e no texto, como você acha que eles tentam convencer o leitor a viajar para lá?
 c) Você acha que qualquer pessoa pode ser o público alvo dessa campanha? Por quê?
 d) Por que você acha que uma parte do texto está escrita em letras maiores e em cor diferente do restante do texto (em branco)?
 e) Você acha que a escolha das ilustrações e a disposição delas junto ao texto favorecem a campanha? Por quê?
 f) Qual a função da frase "Israel – No one belongs here more than you" no fim da campanha?

USO DA LÍNGUA

19) Agora vamos refletir um pouco sobre como a língua inglesa está sendo usada nessa campanha. Com um colega, discuta e faça as tarefas abaixo.

- a) Por que você acha que o autor da campanha escreveu o texto usando essa estrutura: ARE PREPARING, ARE PLAYING, ARE SMILING, ARE ENJOYING?
 b) Em que tempo verbal estão as frases em que essas estruturas aparecem (passado, presente ou futuro)?

- c) Se as frases estivessem em outros tempos verbais, elas ainda desempenhariam a mesma função, dariam o mesmo sentido ao texto? Por quê (não)?
- d) Qual a função dessas frases no texto?
- e) Imagine que seu slogan foi um dos escolhidos e que você passou na primeira fase do concurso da prefeitura de Porto Alegre. Agora, para a segunda fase, você precisa produzir um texto incentivando o turismo em Porto Alegre. Use a estrutura das frases da campanha que acabamos de ler como base e crie seu próprio texto para convencer turistas a visitar nossa cidade.

Atenção à estrutura:

Chefs **are preparing** dinner in Jerusalem.
(quem) (ação)

Exemplo: People **are drinking** chimarrão at Redenção.
(quem) (ação)

Children **are** _____ **ing** at _____.
(quem) (ação)

TODAY in PORTO ALEGRE...

- f) Compartilhe seu texto com seus colegas.
- Houve textos semelhantes? O que vocês mencionaram em comum sobre Porto Alegre?
 - Qual texto você achou mais interessante? Por quê?

ESTUDO DOS TEXTOS

20) Discuta com um colega as questões sobre as duas campanhas:

- a) Você acha que as duas campanhas tentam convencer o leitor da mesma maneira? Por que você acha isso?
- b) Por que você acha que uma das campanhas possui apenas um slogan (palavra ou frase usada com frequência, em geral associada à propaganda comercial, política, etc.) enquanto a outra apresenta um texto com várias informações?
- c) Você acha que uma campanha é mais eficiente do que a outra? Por quê?
- d) Na sua opinião, os anúncios podem convencer todos os públicos? Quais eles convencem? Quais não convencem? Por quê?
- e) Quais fatores você acha que delimitam o público alvo dessas campanhas?
- f) O que você mudaria nas campanhas para deixá-las mais atraentes?

A tarefa 15 privilegia a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e a aproximação ao gênero que vão ler em seguida: campanha publicitária impressa. A proposta é que antes de ler e analisar as campanhas da unidade, eles pensem e façam

uma reflexão sobre alguma campanha que tenha lhes chamado a atenção e, a partir, dela atentem para suas características e função social.

Na tarefa 16, as tarefas buscam explorar pontos como o contexto de produção do texto (quem fala, para quem, com qual objetivo, como tenta alcançar esse objetivo, etc.), a relevância dos recursos visuais para o texto, a reflexão linguística sobre a função de determinada parte da campanha. O objetivo é aprofundar a discussão que eles já começaram em aulas anteriores sobre esses aspectos. As tarefas A a D abordam mais as questões de interlocução, sendo que a C foca na questão do poder aquisitivo do público alvo, o que é relevante para o trabalho com esse gênero. As tarefas E, F e G trabalham especificamente com o texto e com sua relação com os recursos visuais.

O objetivo da tarefa 17 é refletir sobre o slogan que compõe a campanha estudada. O foco está no sentido e na prática da estrutura desse slogan. Todas as tarefas de Uso da Língua que os alunos vêm realizando visam a prepará-los para a produção final, usando aos poucos algumas estruturas que os ajudarão a produzir um texto no final da unidade. Para a realização das tarefas, também é possível chamar a atenção dos alunos para o tempo verbal do slogan, indicando que se trata do presente e a relevância disso no contexto em que está sendo usado. Essa produção proposta aos alunos, assim como as anteriores, conta com um contexto de interlocução, em que eles escrevem como se fossem enviar o texto para um concurso de propagandas sobre turismo da prefeitura. Desse modo, eles precisam pensar em quem são os interlocutores, o que vão dizer a eles, quais seus objetivos.

Na tarefa 18, para explorar o texto, os alunos vão trabalhar com vocabulário, questão A, relacionando trechos do texto a suas respectivas legendas. Novamente buscase aqui estimular a busca por recursos conhecidos (a sua língua materna) para procurar entender o texto, salientando a estratégia de leitura do uso de cognatos.

O objetivo da tarefa 19 é trabalhar com um recurso linguístico recorrente na campanha e importante para sua compreensão (o tempo verbal presente contínuo). As questões A a D buscam discutir o uso contextualizado do tempo verbal presente contínuo nessa campanha e proporcionar uma maior compreensão de sua função no texto. A meta não é ensinar todos os usos e regras desse tempo verbal, apenas o que é relevante para a leitura e discussão do texto. A tarefa E busca explicitar mais claramente a forma para que os alunos possam usá-la em suas próprias produções em um contexto de interlocução específico (texto convidando turistas a conhecer Porto Alegre). A

questão F promove a discussão de suas produções entre os colegas, para que eles possam a partir dessa interlocução refletir sobre o que produziram.

O propósito da tarefa 20 é comparar as campanhas para discutir aspectos comuns e semelhantes entre elas em relação à interlocução com os leitores, seus textos e uso de recursos visuais, eficiência, público alvo, etc. As tarefas buscam pensar em como os objetivos e os resultados desejados dependem das escolhas de organização da campanha. Pode-se aproveitar para utilizar as anotações feitas durante a discussão da tarefa 15, de preparação para a leitura, em que os alunos tinham que pensar em diferentes maneiras como campanhas impressas poderiam ser organizadas. Eles podem discutir e comparar ideias que tinham antes com ideias que surgiram após a leitura e trabalho com os textos.

6.1.5 Seção 5 – *Planejando e produzindo uma campanha impressa*

Esta seção propõe o planejamento e a elaboração individual de um texto para uma campanha turística, incluindo tarefas para que cada autor conte com a ajuda e sugestões de um colega para a reescrita. As principais habilidades a serem praticadas são:

Quadro 9: Objetivos da seção 5 da unidade

Escrita
<ul style="list-style-type: none">- Ativar conhecimentos prévios para produzir um texto;- Planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte;- Selecionar e utilizar argumentos pertinentes à divulgação e promoção do turismo na sua cidade;- Utilizar recursos linguísticos para construir relações persuasivas em textos ou slogans sobre turismo;- 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 ortografia, etc.

PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

21) Imagine que você passou pela segunda fase do concurso da prefeitura e agora está na última etapa com apenas mais nove concorrentes. Essa última etapa é mais difícil, pois agora não é apenas o slogan ou um texto, mas uma campanha publicitária que você precisa criar.

Planeje um texto para sua campanha tentando estimular pessoas a visitarem Porto Alegre e também informá-las sobre locais para visitação e passeios. A campanha será escrita em inglês, pois visa a dar informa es a pessoas de outros países que usem a língua inglesa como forma de comunica o.

Antes de escrever sua campanha, faça algumas anota es importantes que serão úteis na produ o do texto.

a) Liste alguns pontos turísticos, lugares que você considera imperdíveis de serem conhecidos em Porto Alegre.

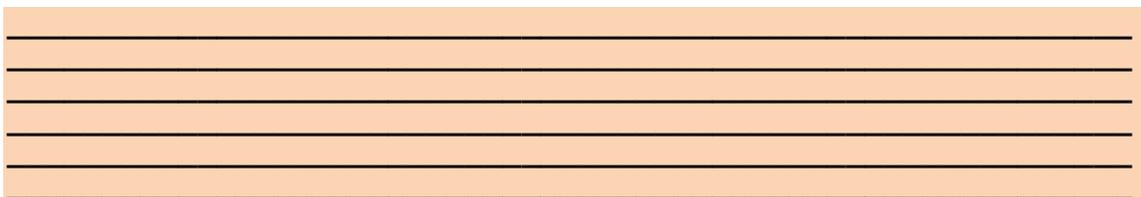
b) Além de lugares, pense em programas que você recomendaria que um turista em Porto Alegre fizesse.

c) Após ter pensado nos lugares e nos programas a serem indicados, tome as seguintes decisões:

- Para quem será dirigida a campanha?
- O que poderia sensibilizar o público a querer conhecer Porto Alegre?
- Que recursos (fotos, ilustra es, frases de efeito, etc.) poderiam ser usados?
- Em que veículo será divulgada a campanha?

d) Pense em quais imagens você precisa para ilustrar sua campanha. Você decide se quer colocar uma imagem como plano de fundo (como na primeira publicidade que lemos) ou se prefere colocar várias imagens de diversos lugares de Porto Alegre (como na segunda).

e) Construa um pequeno texto para a sua campanha turística. Você pode fazer um parágrafo único ou escrever várias frases ao lado das imagens (como na campanha que lemos sobre Israel). Você pode consultar o texto que você escreveu sobre o Brasil no "Uso da Língua" da página 7 e o texto que você criou no "Uso da Língua" da página 27. Esses textos podem servir como base para você escrever sua campanha. Tente aproveitar as discussões feitas ao longo dessa unidade.



f) Crie um slogan para a sua campanha publicitária. Você pode olhar os slogans que já criou nas tarefas de "Uso da Língua" das páginas 15, 18 e 23. Você pode criar um novo slogan para sua campanha, adaptar um dos que já escreveu ou até mesmo usar um deles se ele servir para a campanha que você está montando.

PRODU O TEXTUAL

22) A partir das anota es que você fez durante seu planejamento, produza sua campanha publicitária.

a) Utilize uma folha de rascunho e faça um esboço da sua campanha. Indique onde você planeja colocar fotos, ilustra es, texto, a disposi o desses elementos na página, os tamanhos e as cores dos textos, etc.

b) Com base em todas as decisões tomadas, v  ao laboratório de informática com o professor e os colegas para construir sua campanha publicitária. L  você poderá pesquisar na internet e encontrar as imagens necessárias para sua campanha, além de poder montar sua campanha com o Word, o Power Point ou outro aplicativo disponível. Quando necessário peça a ajuda do professor e dos colegas para usar as ferramentas disponíveis nos computadores.

REESCRITA

23) Depois de escrita a primeira versão da sua campanha, troque seu texto com os colegas e analise uma outra campanha produzida na turma. Utilize uma folha de rascunho para fazer suas anotações e depois entregá-las ao colega.

- a) Você faria modificações na campanha? Quais? Por quê?
- b) O texto tem um interlocutor claro? Apresenta um público alvo bem definido?
- c) São utilizados recursos visuais para chamar a atenção do leitor? Falta algo na sua opinião? O que?
- d) O texto usa recursos linguísticos para chamar a atenção do leitor? Você mudaria algum recurso? Qual? Acrescentaria outro?
- e) O texto usa bons argumentos para convencer o público a participar da campanha? Você acha que algo não está bom na argumentação? O que?
- f) A seleção e a organização dos recursos visuais e linguísticos estão adequadas ao objetivo da campanha? Acha que algo precisa ser alterado? O que?

g) Agora, com base nas observações do colega, decida o que você pretende modificar na sua campanha e escreva uma nova versão. Essa versão será lida pelo professor, que também poderá fazer sugestões para que você reescreva sua campanha mais uma vez.

A tarefa 21 tem como objetivo levar os alunos a pensar nas etapas de planejamento de suas campanhas, orientando-os em relação às decisões que precisam tomar antes de escreverem seus textos e criando uma oportunidade para que utilizem os conhecimentos construídos sobre o gênero. Nas questões A, B, C e D, os alunos precisam decidir sobre o que promover na campanha sobre Porto Alegre (pontos turísticos, lugares, programas, etc.), no contexto de produção (quem fala, com que objetivo, para quem, etc.) e nos recursos visuais necessários. As questões E e F visam a fazer o aluno pensar mais especificamente no texto e no slogan da campanha, partindo das anotações feitas nas questões A a D e retomando discussões e pequenos textos já realizados nas tarefas de Uso da Língua. Além disso, essa tarefa busca colocar os alunos numa situação comunicativa posicionando-se como participantes da última etapa de um concurso da prefeitura em que as campanhas escolhidas serão utilizadas para fazer publicidade sobre o turismo em Porto Alegre para turistas estrangeiros.

Na tarefa 22, após a elaboração do rascunho do texto, eles devem fazer o esboço da propaganda, questão A. O objetivo é fazer um planejamento de como eles esperam que fique o layout da campanha. Na questão B, eles passam a produzir a primeira versão da campanha, podendo, se possível na escola, utilizar recursos do computador como Word, Power Point e Internet para essa elaboração. Muitos alunos da EJA não estão

acostumados a trabalhar com esses recursos e esse pode ser mais um objetivo dessa tarefa e uma contribuição da aula de LA.

O objetivo da tarefa 23 é oferecer uma oportunidade de reescrita para a produção inicial dos alunos a partir da leitura feita pelos colegas e de suas observações sobre questões de interlocução, uso de recursos visuais e texto escrito. A proposta é que os colegas revisem os textos uns dos outros tendo os itens das questões A a F como critério para suas avaliações. Eles devem fazer anotações em uma folha e encaminhá-la ao colega para que ele possa analisar as sugestões feitas. Na questão G, cada aluno lê as sugestões feitas sobre sua campanha e decide quais modificações realizará. Há ainda a possibilidade dos autores conversarem com seus colegas para saber mais sobre as sugestões e esclarecer dúvidas que tenham surgido.

6.1.6 Seção 6 – Fechamento e avaliação da unidade

Nesta seção, os alunos terão oportunidade não apenas de mostrar suas produções para a escola como também de levar suas campanhas para fora da sala de aula, disponibilizando-as em um espaço digital no qual podem de fato servir a leitores interessados na temática que eles discutiram. Além disso, essa seção proporciona um momento de reflexão sobre a unidade e as aprendizagens dela decorrentes.

MOSTRANDO SUAS PRODUÇÕES PARA A ESCOLA

24) Com a orientação do professor e a ajuda dos colegas, construa o mural “Turismo em Porto Alegre: pessoas do mesmo lugar, perspectivas diferentes”, para expor as campanhas elaboradas pela turma. Aproveite que todas as campanhas estarão expostas juntas para discutir quais são as propagandas mais eficientes na sua opinião.

- a) Por que você acha que essas são as campanhas mais eficientes?
- b) O que poderia deixar as outras propagandas mais convincentes?

PARA ALÉM DA SALA DE AULA

25) Com a ajuda do professor, acesse a página da internet: <http://www.virtualtourist.com/>.

Este é um site sobre turismo, no qual as pessoas encontram informações sobre diversos lugares do mundo, inclusive sobre Porto Alegre. Nesse site, é possível encontrar a opinião de pessoas que estiveram em outros lugares falando sobre hotéis, restaurantes, etc. Há também guias de viagens e é possível estabelecer fóruns de discussão, marcar encontros com os membros do site. Além disso, as

pessoas podem criar páginas dentro desse site para falar sobre suas viagens, contar sobre locais em que estiveram, postar imagens.

A proposta é criar uma página na qual a turma possa expor as campanhas produzidas sobre turismo em Porto Alegre, permitindo que pessoas interessadas em visitar a cidade possam lê-las e saber um pouco mais sobre o local.

AUTOAVALIAÇÃO

26) Pense no que você aprendeu nesta unidade.

- a) Nesta unidade, o que eu aprendi sobre:
- textos para campanhas publicitárias?
 - guias de viagens?
 - turismo?
 - minha cidade?
 - leitura em inglês?
 - escrita em inglês?
 - compreensão oral em inglês?
 - a língua inglesa?
 - outras coisas?
- b) Como eu aprendi isso?
- c) O que eu ainda gostaria de aprender sobre este tema?

A tarefa 24 tem como objetivo levar as produções dos alunos para fora da sala de aula, propiciar novos leitores para esses textos e incentivar o desenvolvimento e a circulação na escola de projetos como esse. Além disso, promove a discussão e análise conjunta das propagandas por todos os alunos da turma, visto que cada um havia lido apenas uma campanha de um colega para dar sugestões para a reescrita.

A tarefa 25 busca dar continuidade aos trabalhos produzidos pelos alunos levando-os para fora da escola, utilizando a internet como ferramenta. A proposta é que, com a ajuda do professor, os alunos naveguem em um site escrito em inglês sobre turismo e criem uma página para a turma, para que possam expor suas campanhas sobre turismo em Porto Alegre.

O objetivo da tarefa 26 é criar uma oportunidade de reflexão sobre o que foi aprendido. Desta forma, o aluno poderá refletir sobre os objetivos da unidade, o que aprendeu, o que precisa reforçar e o que ainda gostaria de aprender (RGS, 2009a, p.168). Espera-se contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula e para se pensar em como continuar o trabalho.

Essas vinte e seis tarefas da unidade associadas aos quadros de habilidades apresentados em cada seção buscam trabalhar com a LA através de estratégias e habilidades de leitura, produção escrita e compreensão oral. Isso foi feito através de

uma sequência em que cada tarefa preparava o aluno para a tarefa seguinte: discutindo seus conhecimentos prévios, apresentando-os ao gênero central da seção, discutindo as características desse gênero através da leitura de textos, explorando o contexto de produção dos textos, os recursos linguísticos e visuais, usando os recursos estudados para escrever slogans ao longo das seções da unidade para que, no final desse percurso, os alunos pudessem escrever sua própria campanha. Além de uma tarefa levar a outra, as tarefas foram construídas buscando possibilitar a participação dos alunos em todos os momentos da aula, dando espaço para que eles participassem de cada tarefa, fossem participando das discussões em grande grupo ou em pequenos grupos, escrevendo, auxiliando os colegas, conversando com a professora, fazendo anotações a partir das discussões em aula, construindo conhecimento com os colegas e a professora.

6.2 O desenvolvimento da unidade didática em sala de aula

O desenvolvimento da unidade é um fator fundamental para avaliar se o planejamento foi adequado aos objetivos propostos e ao perfil da turma. É na prática de sala de aula que se pode verificar se as tarefas cumprem os objetivos a que se propõem e se é necessário fazer ajustes e correções. Para isso, a observação atenta das aulas, a reflexão do professor sobre o que foi feito e as opiniões dos alunos são de grande valor para poder repensar a unidade construída e proceder às mudanças necessárias.

Seguindo essa orientação, a unidade foi desenvolvida em 2010 com uma turma da EJA de uma escola pública de Porto Alegre durante dezesseis aulas. Conforme já mencionado, das vinte e seis tarefas criadas, foram desenvolvidas vinte e duas devido ao tempo (ver Anexo A para ver as quatro tarefas que não puderam ser desenvolvidas em aula). A grande maioria das tarefas foi desenvolvida em aula em atividades em grupo, algumas eram desenvolvidas individualmente, mas depois eram compartilhadas com o grupo através de discussões.

A unidade foi toda entregue no início do semestre para a professora, junto com o Caderno de Orientações ao Professor. Apesar de a unidade ter sido entregue já completa à professora, devido a algumas reformulações que foram sendo feitas ao longo do desenvolvimento da unidade com a turma (perguntas que foram incluídas, questões que foram retiradas, etc.), algumas partes foram alteradas e reentregues à professora. Propus à professora que ela fizesse a leitura de toda a unidade para poder entender quais seriam as etapas e o que se esperava alcançar no final da unidade. A professora possuía o

Caderno com as explicações dos objetivos e do desenvolvimento de cada tarefa, mas, em geral, conversava comigo antes do início de cada aula para esclarecer algumas dúvidas que haviam ficado após a leitura e, outras vezes, por não ter lido o Caderno, para saber qual era o objetivo de cada tarefa, o tempo que eu havia pensado para o andamento de cada uma delas e outros detalhes.

Na primeira aula do semestre, a professora explicou aos alunos que eu estava realizando uma pesquisa voltada para o ensino de LA na EJA com foco na produção de unidades didáticas e que eu observaria todas as aulas. Além disso, explicou que eles desenvolveriam um projeto que eu havia elaborado e que deveriam manter o material que ela lhes entregasse organizado para poderem consultar em aula, pois as tarefas estariam sempre relacionadas, e ter todo o material em aula poderia ajudá-los nas tarefas de escrita que fariam. A unidade era entregue em folhas separadas aos alunos: à medida que terminavam as tarefas, iam recebendo as seguintes, o que me dava a possibilidade de ir fazendo pequenas alterações na unidade. Em geral, os alunos organizaram seus materiais, mantendo-os juntos com um clipe dentro de um saco plástico ou em pastas.

As aulas aconteciam em uma sala destinada às aulas de LA, que comportava cerca de vinte alunos e tinha as cadeiras organizadas em forma de U. Havia duas salas desse tipo, uma para a aula de inglês e outra para a aula de espanhol, pois os alunos, ao se matricularem, podiam escolher qual das duas línguas iriam estudar. Em todas as aulas, a professora levava os dez dicionários de inglês que havia na sala de professores de LA para os alunos utilizarem. Havia também dicionários na biblioteca, mas eles só podiam ser retirados por alunos que tivessem feito o cartão para retirada e precisavam ser devolvidos na mesma noite, sendo que a biblioteca só ficava aberta até 20h30min, o que dificultava que os alunos usassem esse material.

Na maioria das aulas, os alunos chegavam atrasados devido à distância do local de trabalho da escola e, em alguns casos, devido ao próprio horário de trabalho. Em geral, a maioria da turma estava presente após vinte minutos do sinal ter tocado. A professora iniciava a aula conversando com eles sobre questões pessoais: o fim de semana, os estudos nas outras disciplinas, as faltas, entre outros assuntos. Depois recapitulava o que havia sido feito na aula anterior, de modo que quando começava o trabalho com a unidade, a maioria dos alunos já havia chegado. Os alunos que chegavam depois que o trabalho com a unidade já havia começado contavam com uma breve explicação individual sobre o que a turma estava fazendo e uma orientação sobre o que deveriam fazer. Muitas vezes, a professora, para manter o ritmo proposto e poder

dar conta das tarefas da unidade dentro do número de aulas do semestre, precisava apressá-los para que terminassem ou começar a discussão mesmo antes que todos tivessem acabado as tarefas, pedindo que completassem as questões que não haviam feito a partir da discussão em grande grupo, conforme mostra a vinheta abaixo sobre a tarefa 16 referente à propaganda sobre turismo na Suíça.

Vinheta 1 – Discussão sobre a primeira propaganda escrita

A professora entrega o texto (cópias do original) e mostra no seu laptop a propaganda original. Ela pede que leiam o texto e respondam as questões A, B, C e D. Os alunos conversam em pequenos grupos, discutem as questões e anotam suas respostas. Dez minutos depois ela pergunta se terminaram. A maioria dos alunos diz que sim, alguns que ainda não terminaram e outros não respondem, continuam trabalhando. Nem todos estão prontos, mas ela diz que vão discutir e eles podem escrever enquanto discutem. Professora e alunos conversam por dez minutos sobre as quatro questões (a. Com base nas imagens, como você acha que eles tentam convencer o leitor a viajar para lá?; b. Para quem você acha que o texto é escrito? Por quê?; c. Você acha que o dinheiro delimita o público alvo dessa campanha? Por quê?; d. Quem é responsável pela campanha? Por que você acha isso?). Cerca de metade da turma participa oralmente da discussão. Apesar de os outros não participarem da discussão em grande grupo, eles fazem anotações e, às vezes, conversam entre si sobre as perguntas. Depois da discussão das quatro questões, a professora avisa que as últimas três perguntas (e. Qual a relação da frase “We do everything for the perfect holiday” com a imagem?; f. Você achou que a associação dessa imagem ao texto foi boa? Por quê?; g. Qual a função dessa frases no texto?) eles vão fazer em grande grupo discutindo com ela para poder terminar antes de bater. As questões são discutidas rapidamente e a professora pede que guardem o material para preencher a ficha de avaliação sobre a aula de hoje. (12ª aula – 24/05/2010)

Na maioria das tarefas, os alunos trabalhavam em duplas ou trios. A professora ao explicar a tarefa que fariam, salientava que poderiam trabalhar juntos e, algumas vezes, que deveriam trabalhar em grupos. Os alunos trabalhavam individualmente em poucas tarefas, em geral, em tarefas de escrita. Em geral, não havia problemas para o desenvolvimento da proposta, pois os alunos seguiam o que a professora propunha e participavam ativamente das aulas. Eles eram bastante engajados, tentavam realizar todas as tarefas e, quando não conseguiam, completavam-nas a partir das discussões. Alguns alunos pareciam mais tímidos, pois não participavam das discussões, mas era possível notar que estavam realizando as tarefas no material e que conversavam sobre as perguntas propostas quando estavam em pequenos grupos. A vinheta abaixo ilustra o engajamento e a participação dos alunos na tarefa 13, em que deveriam discutir em pequenos grupos cinco perguntas sobre uma propaganda audiovisual sobre o Azerbaijão e, depois, compartilhar suas respostas com os demais colegas e a professora.

Vinheta 2 – Discussão sobre a terceira propaganda audiovisual

A professora avisa que vão assistir a terceira e última propaganda audiovisual com que vão trabalhar. Ela passa o vídeo e os alunos assistem atentos. Então ela lê as cinco questões e pergunta se eles têm dúvidas sobre o que devem fazer. Os alunos dizem que não. Ela pede que eles discutam em duplas ou trios. A maior parte da turma trabalha em duplas: oito alunos trabalham em duplas, conversando entre eles e escrevendo as repostas; três respondem as questões individualmente. Vinte minutos depois, a professora diz que vai começar a discussão e que quer que eles participem. Ela lê a primeira pergunta e vários alunos leem suas anotações.

P: Por que você acha que o autor escolheu usar apenas imagens e uma música instrumental, em vez de usar um texto escrito ou oral como recurso?

A1: Imagem e som são mais importantes que texto.

A2: As imagens chamam a atenção, a música, as roupas, a dança.

A3: Para chamar a atenção de um público mais visual.

A4: Música e imagens com costumes exploram mais o apelo comercial.

A5: As imagens mostram a beleza e o conforto do local, dos hotéis.

Silêncio

P: De que maneira esse vídeo tenta convencer o espectador?

A3: Com imagem, dança e música.

A6: Com imagem, dança e música de um lugar com excelência em conforto e com outra cultura.

A1: Beleza e riqueza.

P: Mais alguma coisa?

Silêncio

P: Que tipo de informação está sendo fornecida na propaganda:

A1: Parece que deixa curiosidade no ar, que há mais além do que está no vídeo para ver.

P: O que deixa essa curiosidade?

A1: As imagens rápidas, a falta de texto, tu quer saber o que é, onde é, o que mais tem.

A5: Muita beleza, querer saber mais.

P: Mais comentários?

Vários alunos: Não

P: Você acha o anúncio convincente? Por quê?

Vários alunos: Sim.

P: É convincente? Como assim? No sentido de mesmo sem dinheiro querer ir lá?

A4: Pela curiosidade, querer conhecer mais, por ser um vídeo diferente, sem texto.

A1: Mas mesmo quando tem texto, por ser curto, deixa curioso. Por exemplo, no vídeo da Austrália, tinha um pedaço de uma música e eu fiquei curioso e fui pesquisar mais e ouvir a música. Esse também deixa curioso, sem explicações, com imagens bonitas e rápidas.

P: Hmm. Mais alguém?

Silêncio.

P: O que você mudaria no vídeo para deixá-lo mais atraente?

Vários alunos: Colocaria legenda.

A6: Isso [legenda] aguça ainda mais, não dá tempo de ler e ver, te obriga a ver de novo.

A1: Colocaria o nome dos lugares que estão aparecendo.

A3: Mostraria mais pontos turísticos.

A2: Não conheço o Azerbaijão, de repente, colocaram tudo o que tinha lá no vídeo.

Silêncio.

P: Agora vamos para a próxima tarefa, em que vamos comparar os três vídeos.

Enquanto os alunos leem e completam oralmente suas anotações, outros escutam e anotam nas suas apostilas. Após a instrução da professora para seguirem na próxima tarefa, ela mostra os três comerciais novamente e pede

que eles leiam as perguntas sobre esses comerciais, discutam em pequenos grupos e anotem suas observações. Os alunos se reúnem em duplas e trios e começam a discutir as perguntas dessa nova tarefa. (11ª aula – 17/05/2010)

Nessa vinheta podemos perceber a participação e o engajamento de vários alunos contribuindo com respostas às perguntas. A professora lê as perguntas e depois os alunos seguem lendo suas respostas. Embora nem todos participem da exposição de suas respostas (sete alunos fazem isso), os outros quatro alunos que estão na sala prestam atenção, fazem anotações no seu material, apagam partes do que haviam escrito, sendo possível dizer que todos participaram da aula, mesmo os que não se manifestaram oralmente. Momentos como esse foram constantes no decorrer das aulas e pode-se dizer, de uma maneira geral, que o desenvolvimento da unidade foi bastante coerente com o que estava planejado, e os participantes se engajaram em compartilhar o que liam, respondendo a perguntas específicas, opinando e se posicionando em relação às questões propostas.

6.2.1 A relação das tarefas com o produto final

Nesta seção, busco fazer uma reflexão sobre a relação entre as tarefas ao longo da unidade para preparar os alunos para a elaboração do produto final, pois, acredito, que o produto final dá sentido ao trabalho desenvolvido, tornando explícito o resultado da aprendizagem dos alunos. Não seria coerente para os alunos que todo o trabalho realizado com gêneros não resultasse na produção dos alunos tentando fazer uso dos conhecimentos construídos com as tarefas do projeto proposto. Esse produto final mostra aos alunos a relevância do que estão fazendo, do conhecimento que estão construindo e dá sentido às tarefas que estão realizando, pois, no final, poderão ver que esses conhecimentos podem ser usados na produção de algo concreto. Desse modo, reflito sobre as tarefas propostas na unidade e sobre sua relação com o produto final, sobre como essas tarefas podem colaborar para a construção de conhecimentos que auxiliem os alunos a produzirem seus próprios textos na LA. Para isso, divido a reflexão sobre as tarefas em dois momentos: 1) tarefas de leitura e 2) tarefas de escrita.

6.2.1.1 Aprendendo a ler na LA lendo

Um dos pontos bastante enfatizados pelos RC (RGS, 2009a, p.135) é que “o texto é matéria-prima para a aula” e “através de oportunidades para envolverem-se com textos relevantes em outras línguas os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem” (p.127). Como apontado nos critérios para elaboração de uma unidade didática, propõe-se que o texto usado seja autêntico e que cumpra um propósito social na sociedade, e parte-se do pressuposto de que o aluno aprende a ler na LA lendo, entrando em contato com textos de variados gêneros e trabalhando com o conhecimento linguístico que é relevante para a compreensão do texto que está lendo de maneira contextualizada.

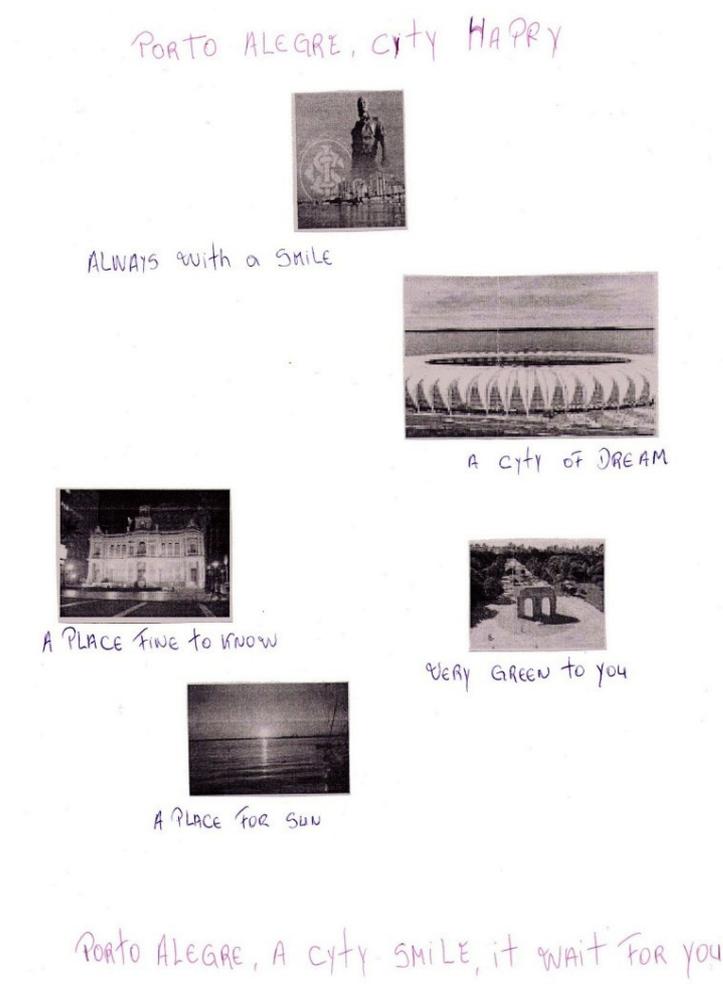
De acordo com os RC (RGS, 2009a, p.137), sequências didáticas organizadas por gêneros são uma forma de “atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos da educação linguística” e, nesse sentido, as tarefas de leitura devem tratar de diversas instâncias situadas de uso da linguagem (quem fala, com quem, com que objetivo, em que situação, em que lugar, em que modalidade – falada, escrita, sinalizada ou híbrida – através de qual suporte – telefone, jornal, internet, etc. – e o formato) a fim de refletir sobre o que é feito e de que maneira é feito (RGS, 2009a, p.138). Como afirmam os RC:

Ampliar a circulação do educando por diferentes gêneros do discurso significa, portanto, criar oportunidades, em sala de aula, para o uso da língua adicional e da língua portuguesa de modo contextualizado e para a reflexão sobre como pode se dar (ou não) a inserção dos indivíduos em diferentes grupos e práticas sociais, levando em conta os valores vigentes; significa compreender e ampliar o leque de escolhas possíveis para enfrentar os desafios de novas práticas sociais e para adaptar-se, quando desejado ou necessário, a diferentes usos da linguagem. (RGS, 2009a, p.138)

Por isso, a unidade gênero do discurso foi adotada e orientou a organização da unidade didática proposta aqui. Como vimos, as tarefas de leitura convidavam o aluno a compreender o propósito de determinado texto para que pudesse refletir sobre outros textos aos quais tivesse ou viesse a ter acesso e também para pensar nas instâncias de uso da linguagem na produção de seus textos, principalmente na elaboração do produto final da unidade, em que os alunos deveriam fazer uso de todos esses conhecimentos para poder produzir uma campanha publicitária sobre turismo em Porto Alegre. Nas campanhas produzidas, os alunos escreveram seus textos convidando pessoas a virem a

Porto Alegre, dizendo que a cidade esperava por essas pessoas, apresentando imagens da cidade e fornecendo informações (ver Anexos G, H e I). A propaganda abaixo produzida por um aluno, por exemplo, faz uso dos conhecimentos construídos a partir do trabalho com o texto sobre turismo em Israel; ela apresenta um layout parecido, com várias figuras construindo a propaganda e com textos abaixo dessas figuras comentando-as.

Figura 1: Campanha elaborada por um aluno



As tarefas que buscam desenvolver estratégias de leitura e as tarefas preparatórias para a leitura auxiliam os alunos a lidar com aquilo que lhes é estranho e visam a ser uma ferramenta para a compreensão do texto. Contudo, é preciso ter cuidado para não confundir essas tarefas com exercícios de tradução, como várias vezes foi feito na unidade aqui proposta. A partir de uma análise de toda a unidade, pode-se observar que relacionar leitura com tradução repetidas vezes pode dar a entender que esta é a única maneira de se ler um texto. Nesse sentido, em vez de propiciarem o

desenvolvimento de estratégias de leitura como inferir sentidos a partir das palavras conhecidas e dos propósitos de leitura, elas podem contribuir para fortalecer uma perspectiva de leitura que pressupõe a decodificação de todas as palavras.

A questão C da tarefa 2, por exemplo, apesar de buscar trabalhar com estratégias de leitura (reconhecimento e uso de cognatos) de uma maneira contextualizada, propõe a tradução de outras palavras do texto. Isso se repete nas quatro tarefas seguintes, as quais visam a preparar o aluno para a leitura e a aprofundar a leitura; no entanto, para cumprir os propósitos de leitura propostos, não seria necessário solicitar a tradução de palavras previamente selecionadas. A maneira como as tarefas 5G, 9B, 11C e 18A estão organizadas, a partir da tradução, pode assim sugerir que é necessário saber todas essas palavras antes de ler. Além disso, a seleção prévia do que deve ser traduzido não leva em conta que, para cada leitor e para cada propósito de leitura, são palavras ou trechos diferentes do texto que se tornam relevantes: saber selecionar o que é relevante em um texto de acordo com o propósito de leitura é justamente uma das estratégias importantes a serem aprendidas para tornar-se um leitor competente, e essas tarefas não auxiliam nesse sentido.

Quando queremos lidar com vocabulário na língua alvo, podemos pensar em tarefas com diferentes objetivos, como por exemplo: a) tarefas para a prática de vocabulário, b) tarefas para a ampliação do repertório lexical sobre o tema, c) tarefas para ativar conhecimentos prévios para a leitura do texto, d) tarefas para conscientização de estratégias de leitura. A unidade aqui proposta apresentou os dois últimos tipos de tarefas, buscando tornar a leitura possível de ser feita por alunos iniciantes. A tarefa 2C, por exemplo, foca o ensino da estratégia “uso da proximidade entre as línguas (cognatos) para inferir o significado das palavras”. Essa estratégia poderia ter sido retomada nas tarefas seguintes, evitando a tradução e chamando a atenção dos alunos novamente para a proximidade entre as línguas e como isso pode auxiliá-los na construção de sentidos. Já nas tarefas preparatórias para a leitura (tarefas 5G, 9B, 11C e 18A), como vimos, lancei mão de exercícios de tradução, o que, embora possa ser visto como facilitador para o aluno, não permite que o leitor levante suas próprias hipóteses sobre o vocabulário do texto ou sobre que trechos são relevantes de serem compreendidos mais detalhadamente para o propósito de leitura que tem. Se há palavras-chave no texto para o propósito de leitura proposto, elas podem ser tratadas antes da leitura (como ativação do conhecimento prévio), mas isso pode ser feito, por exemplo, através de uma pergunta sobre o tema ou da listagem conjunta de vocabulário

conhecido sobre o tema. Na tarefa 18A, por exemplo, poderia ter sido proposto aos alunos que explicassem ou descrevessem o que está acontecendo em cada uma das figuras da propaganda, em vez de relacionar o texto com a tradução correspondente.

A maneira como essas tarefas foram organizadas, portanto, não segue o que está proposto nos RC como um trabalho relevante com recursos linguísticos:

Traduzir palavra por palavra um texto como atividade em si, portanto, não se justifica e deve ser evitado, já que solicitar que o aluno traduza todas as palavras dará a ele uma noção equivocada de que precisamos saber todas as palavras para poder interagir com um texto. Traduzir o texto (oralmente ou por escrito) sinaliza que eles nunca poderão fazer a leitura por seus próprios meios, ou que conhecemos todas as palavras dos textos que lemos em português. A proposta é orientá-los e auxiliá-los sempre que necessário para que, aos poucos, eles se sintam confiantes quanto ao que já sabem (sobre a função do texto, sobre a relação entre imagens e texto, por exemplo) e fazer com que se deem conta de que podem e devem usar esse conhecimento para construir sentido em novos textos. Isso pode ser feito ao se traduzir (partes de) um texto, mas se constituindo em desafio específico, para discutir e buscar compreender para quem se dirige o texto, com que objetivo, em que situação, etc. ou para poder redirecioná-lo sob a forma de um outro texto, relacionado, mas em outra língua (a portuguesa), para pessoas que não lidam com a língua adicional focalizada. Assim, a tradução de um texto, coerentemente com a perspectiva que adotamos aqui, configura-se como atividade pedagógica legítima, uma vez que estará a serviço de uma nova interlocução efetiva (RGS, 2009a, p.143).

Dessa forma, é preciso refletir criticamente sobre as tarefas aqui discutidas e questionar se elas realmente são necessárias, se é relevante que os alunos traduzam determinadas palavras antes da leitura e da análise dos textos. Isso nos remete a importância de estarmos atentos, como professores, para construirmos tarefas de leitura que possam auxiliar o aluno iniciante a ler sem tirar dele a possibilidade de buscar e usar estratégias de leitores competentes (que vão muito além da tradução). Para isso, oportunidades para praticar diferentes estratégias e para conscientizar-se de sua eficácia podem possibilitar uma trajetória provavelmente mais segura para a aprendizagem.

No desenvolvimento em sala de aula da tarefa 2C, que visava a estimular o aluno a valer-se de semelhanças entre as línguas para a leitura, a professora da turma buscava chamar a atenção dos alunos para o fato de não ser necessário realizar a tradução de todas as palavras de um texto para poder compreendê-lo, falava também da importância dos cognatos como facilitadores da leitura. Isso aconteceu na segunda aula: depois de os alunos terem lido os textos para fazer algumas tarefas, a professora, então solicitou que eles fizessem a tarefa que focava na presença dos cognatos nos textos, conforme a vinheta abaixo.

Vinheta 3 – Desenvolvimento da tarefa 2 (estratégia de leitura)

A professora pede para que algum aluno leia em voz alta o balão sobre cognatos da tarefa 2. Uma aluna lê. Após a leitura a professora explica o balão e os alunos permanecem quietos ouvindo a explicação. A professora lê a primeira frase de um dos textos dessa tarefa e mostra os cognatos presentes. Ela fala da importância de prestar atenção a eles, que não é necessário traduzir todas as palavras de um texto para poder entendê-lo. Os alunos começam a trabalhar em duplas, associando as palavras em inglês com sua tradução em português. Em seguida, alguns perguntam à professora se podem pegar os dicionários. Ela permite o uso dos dicionários. Os alunos solicitam a tradução da palavra “country” (que não está listada na coluna em português) para a professora, que diz que é “país”. (2ª aula – 15/03/2010)

A professora reforça o que está dito no material dos alunos, falando da importância de prestar atenção aos cognatos para a leitura do texto, focando na estratégia de leitura de inferir o significado de palavras em inglês a partir de sua semelhança com o português. Por outro lado, quando os alunos apresentam dificuldade com uma palavra que não está na tarefa, o recurso da tradução parece naturalizado e eficiente. Nesse sentido, novamente é preciso dizer que tarefas centradas somente nesse recurso podem limitar as opções de estratégias possíveis de serem utilizadas, confirmando que a tradução é necessária para a compreensão do texto.

Finalizando a reflexão sobre a possibilidade de aprender a ler lendo, entendo que é através de tarefas preparatórias para a leitura (ativação do conhecimento prévio) e de tarefas que possibilitem que o aluno leia, com perguntas que contextualizam e focam determinadas leituras e acionam estratégias de leitura, que podemos contribuir para que o aluno se torne um leitor mais confiante. Nesse sentido, a unidade tem como objetivos gerais de leitura que o aluno se posicione criticamente em relação às campanhas turísticas, reflita sobre o papel dos recursos visuais e linguísticos e reconheça a função persuasiva desses textos posicionando-se em relação a eles. Esses objetivos gerais são retomados em cada seção da unidade, onde são listadas habilidades, estratégias e práticas de leitura que devem guiar o trabalho desenvolvido com os alunos, como: identificar a ideia central de um texto curto; estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação de texto verbal e não verbal; buscar informações em um texto; valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, etc.); compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado; compartilhar a leitura dos textos; relacionar uma informação do texto outras informações do contexto ou oferecidas por outro texto; identificar efeitos do uso de recursos gráficos em um texto de propaganda; ativar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com propagandas e guias de viagens, conhecimento de LP e da LA) para ler e

para produzir um texto. Através de tarefas focadas nesses objetivos, a unidade buscou viabilizar que o aluno aprendesse a ler lendo, entrando em contato com textos na LA que estuda, respeitando o contexto e os propósitos sociais com que esses textos são escritos e trabalhando com usos concretos da língua em situações que fazem parte da vida.

6.2.1.2 Aprender a escrever na LA escrevendo

Da mesma forma que se partiu do pressuposto de que o aluno aprende a ler na LA lendo, também se entende que ele aprende a escrever na LA escrevendo. Para isso, é necessário oferecer oportunidades aos alunos ao longo da unidade para praticarem a escrita. Contudo, não basta solicitar que o aluno escreva na LA, pois isso provavelmente gerará um sentimento de frustração no aluno que, ao se deparar com a necessidade de escrever sem ter sido preparado para isso, provavelmente enfrentará grandes dificuldades para executar a tarefa. Portanto, para que o aluno possa começar a escrever seus textos na LA, desde os níveis iniciais, é preciso que lhe sejam oportunizadas tarefas preparatórias. Algumas tarefas iniciais que preparam para a escrita são as tarefas de leitura, que são integradas às de produção, visto que para poder escrever um determinado gênero é preciso, antes de tudo, conhecer esse gênero e sua circulação social. Tarefas de leitura que focalizam a função social dos textos, propondo propósitos de leitura coerentes com a circulação desses textos, como vimos, podem auxiliar na compreensão de como se constitui determinado gênero, mas não são suficientes para a escrita em LA. Para que o aluno possa criar seu texto na LA também é preciso que haja tarefas que deem suporte ao aluno em relação às características do texto que vai escrever, dos recursos linguísticos que vai usar, ou seja, é necessário esclarecer ao aluno o que será necessário na sua produção e como o conhecimento construído na leitura pode auxiliá-lo.

Como vimos, as tarefas de uso da língua ao longo da unidade buscaram trabalhar com os alunos aspectos relevantes em relação ao tema e ao gênero que era foco de cada seção da unidade e, ao mesmo tempo, ir dando subsídios para que os alunos, a partir dessas produções iniciais, pudessem escrever o texto final da unidade, que envolveria os conhecimentos construídos ao longo da unidade. Para escrever o texto final, os alunos passaram por uma sequência de tarefas de uso da língua (tarefas 4, 10, 12, 17 e 19). Na tarefa 4, os alunos produziram textos para um panfleto tratando de aspectos turísticos do

seu país, direcionando esse texto a um interlocutor que busca informações sobre o Brasil, fazendo uso do léxico estudado e da estrutura dos textos lidos. Na sequência da unidade, trabalharam com campanhas audiovisuais, produzindo, nas tarefas 10 e 12, slogans para dois comerciais sobre turismo em Porto Alegre. Nas duas tarefas, os alunos tinham um contexto de interlocução (trabalhavam em uma agência de publicidade e precisavam criar slogans para os vídeos da agência sobre turismo em Porto Alegre), usaram os textos estudados e seus recursos linguísticos como modelo e tiveram suas produções lidas e discutidas pelos colegas. Nas tarefas 17 e 19, após a leitura e estudo de campanhas publicitárias escritas sobre turismo (discutindo as características do gênero através de questões referentes ao contexto de interlocução), os alunos voltaram a produzir slogans usando os recursos linguísticos dos textos lidos em um novo contexto de interlocução (um concurso da prefeitura de Porto Alegre para escolher o slogan mais criativo para uma campanha de turismo).

Nessas produções, os alunos criaram apenas o que se poderia considerar partes de uma campanha publicitária, pois não precisaram pensar em outras questões, como, por exemplo, nos recursos visuais e sua relação com o texto escrito, como no produto final, mas já tiveram a oportunidade de pensar em situações de comunicação, no contexto de interlocução e puderam fazer uso da língua inglesa. No momento de escrever a produção final, a ideia de escrever um texto em língua inglesa não era mais algo distante deles, pois haviam praticado isso antes e podiam fazer uso dessa experiência para produzir seus textos.

Os alunos demonstraram ter dificuldade para realizar essas tarefas, como, por exemplo, na terceira aula em que realizaram a primeira tarefa em que produziram um texto para um panfleto. Na segunda aula, a turma havia lido e trabalhado com quatro excertos da internet com informações turísticas sobre quatro países, discutindo sobre suas experiências com viagens, fazendo tarefas de leitura desses textos em que precisavam descobrir a qual país cada texto se referia, relacionavam os textos a imagens e trabalham com estratégias para ler os textos (uso de cognatos). Como continuação desse trabalho, na terceira aula, eles criaram um texto similar aos estudados apresentando características e pontos turísticos de seu país.

Vinheta 4 – Desenvolvimento da primeira tarefa de uso da língua

A professora explica a tarefa de escrita que eles devem fazer: criar frases para um panfleto sobre turismo em Porto Alegre. Ela relê em voz alta um dos textos salientando as informações de cada frase (gastronomia, monumentos, lojas, pontos turísticos) e explicando que podem usar essas frases como base

para seus textos. Os alunos individualmente começam a fazer a tarefa. Alguns alunos chamam a professora para obter ajuda e fazem perguntas, outros pegam o dicionário e começam a procurar palavras. Mais alunos chamam a professora para ver se o que estão fazendo está certo e perguntar se podem continuar dessa forma. Alguns alunos dizem que estão com dificuldade. A professora volta ao quadro e explica novamente a tarefa. Ela escreve no quadro: “This country is famous for its gastronomic offers; pizza, pasta, wine...” Ela diz que eles podem usar essa mesma ideia e completar com dados sobre o Brasil ou mudar o texto, por exemplo, “its sports: soccer, swimming, volleyball”. Os alunos continuam trabalhando e chamando a professora para perguntar o que fazer e esclarecer dúvidas sobre o texto que estão escrevendo. Outros alunos pegam mais dicionários. A professora interrompe a tarefa avisando que já vai bater, que ela vai recolher as folhas para olhar e devolverá na próxima aula. (3ª aula – 22/03/2010)

Aqui podemos ver que o engajamento dos alunos para desenvolver seus textos caracteriza-se também por certa insegurança e necessidade de conferir com a professora se estão fazendo o que deve ser feito e sobre o que estão escrevendo. A professora circula entre os alunos, ajudando-os e volta ao quadro para explicar novamente a tarefa. O envolvimento dos alunos com esse tipo de tarefa desde o início do projeto em que estão trabalhando é uma possibilidade de deixá-los, gradativamente, mais familiarizados com a escrita em LA para o momento da produção final.

Essas tarefas preparatórias são importantes, pois, durante seu desenvolvimento, os alunos mostram as dúvidas e as dificuldades que têm, que são então explicadas e revistas para a elaboração das produções seguintes. O desenvolvimento dessas tarefas ao longo da unidade prepara os alunos para a escrita do produto final e busca que essas dificuldades apresentadas nas tarefas preparatórias sejam minimizadas na escrita do texto (ver Anexos G, H e I para ver algumas das produções finais dos alunos). Como foi visto no início desta seção, é possível perceber no texto de um aluno, por exemplo, o uso do conhecimento construído a partir da leitura do texto sobre turismo em Israel, pois o texto tem uma organização bastante similar ao texto lido, fazendo uso de várias figuras e construindo a propaganda com textos ao redor dessas figuras comentando o que cada uma apresenta (ver Anexo G).

Outro ponto importante das tarefas de escrita é dar oportunidades aos alunos para repensar seus textos e reescrevê-los. O professor pode fazer anotações nos textos dos alunos que os ajudem a repensar o que pode ser melhorado nos textos. Na primeira tarefa de uso da língua (4A), tive a oportunidade de ver os textos dos alunos antes de serem devolvidos, com as anotações da professora: algumas correções de grafia, pontos de interrogação acompanhados de comentários como “não entendi o que tu quis dizer”, “confuso”, “tenta reescrever essa parte”. Em aula, os alunos faziam perguntas para a

professora sobre suas anotações, sobre o que ela não havia entendido e sobre o que deveriam modificar. É interessante também pedir a opinião de outro leitor, convidando os colegas da turma para trocarem seus textos, lerem o texto do colega e fazerem anotações. Os alunos não chegaram a trocar seus textos com os colegas, mas puderam lê-los em aula, discuti-los, ouvir sugestões sobre seus slogans e escolher os que haviam achado mais interessantes. Esse processo de escrita com possibilidades de discussão e de revisão demonstra uma compreensão da aprendizagem como processo e não como produto. Segundo os RC (RGS, 2009a, p.48),

as práticas de ensino devem partir de uma visão de aprendizagem como uso-reflexão-uso, com oportunidades cíclicas para a retomada e o aprofundamento dos conteúdos. Isso quer dizer que é preciso haver sempre novas oportunidades para ler, escrever, solucionar problemas, contrastar, reler, reescrever, melhorar a produção, individual ou coletivamente. Nesse processo, a construção do conhecimento se dá fundamentalmente com o outro e para o enfrentamento de desafios de novos usos das linguagens.

Apesar de estar prevista na unidade, por razão de tempo, não foi possível realizar a tarefa de reescrita da produção final. O desenvolvimento da unidade foi encerrado no último dia de aula com a tarefa de escrita do produto final; apenas as tarefas preparatórias foram lidas pelos colegas, debatidas e reescritas.

A partir da reflexão aqui apresentada, entendo que não é possível ensinar a escrever na LA sem oferecer oportunidades em aula para que os alunos de fato escrevam, para que se aventurem nessa outra língua. Tarefas que falam sobre como escrever, mas não exigem isso do aluno na prática, não possibilitam que ele perceba quais são suas dificuldades, o que precisa melhorar, o que já sabe sobre escrita. A habilidade de escrever necessita prática dos alunos. Assim como um piloto não aprende a pilotar um avião apenas com as aulas teóricas, também não aprendemos a escrever apenas a partir da teoria; nas duas situações, é preciso unir a teoria à experiência prática desse conhecimento.

Contudo, não é possível simplesmente entregar um avião a uma pessoa despreparada e pedir que pilote, é preciso oferecer oportunidades para que esse conhecimento seja construído aos poucos. Em relação aos alunos e à escrita, esse processo também é fundamental, pois ajuda a evitar um sentimento de frustração, de incapacidade. Daí a importância de proporcionar tarefas que preparem o aluno para a escrita, que lhe mostrem como usar a língua que estuda. Para escrever um determinado gênero, é preciso ler textos desse gênero, discuti-los, conhecer suas características, sua

circulação social, as questões de interlocução que estão envolvidas. Nesse sentido, tanto as tarefas preparatórias de leitura quanto as de escrita são importantes para que, para concluir o projeto, o aluno possa sentir-se capaz de escrever seu texto, de questionar sua escrita, de analisá-la e de buscar formas de melhor adequá-la aos seus objetivos.

6.2.2 A LA em relação à vida dos alunos

Como vimos, as aulas de LA, assim como as aulas das demais disciplinas, devem estar relacionadas com a vida dos alunos, para que, assim, todos possam estar engajados com o desenvolvimento das aulas. Se a escola e a sala de aula são um lugar estranho ao aluno, com o qual ele não consegue se identificar, as chances de desenvolver um trabalho significativo que motive os alunos e a comunidade a fazerem parte da escola provavelmente serão menores. Como destacam os RC (RGS, 2009a), precisamos trabalhar com temas e textos relevantes aos alunos nas aulas de LA e, para isso, devemos buscar relacionar as práticas escolares às demais práticas sociais dos alunos, para que, a partir do que estudam na escola, possam participar de maneira mais confiante nesse e em novos contextos.

Conforme já discutido, a unidade apresentada buscou se relacionar com a vida dos alunos propondo um olhar mais crítico sobre a cidade em que vivem, a partir do qual pudessem fazer relações com os problemas dos locais onde moram, discutir sobre os aspectos positivos de suas comunidades, sobre o que a cidade pode oferecer a eles e o que pode oferecer a pessoas que venham de outros locais (estados, países), contar suas experiências e as viagens que fizeram ou que ainda quisessem fazer, enfim, assuntos que fossem relevantes para eles e que, se não estivessem presentes na unidade proposta, pudessem ser trazidos à tona para redirecioná-la.

Nesse sentido, foram incluídas nas discussões propostas na unidade questões referentes a dinheiro e à importância do poder aquisitivo em relação ao tema viagem e turismo. Apesar de esses dois pontos parecerem comuns ao tema selecionado, quando elaborei a unidade, não incluí nenhuma pergunta relacionada a eles. Foi a partir da primeira aula, em que houve a discussão de perguntas relacionadas ao assunto que visavam a introduzir os alunos ao tema da unidade (tarefa 1 da seção “Conhecendo o tema”), que percebi a importância de incluir esses dois pontos nas discussões que aconteceriam mais adiante. Apesar de na primeira discussão não haver perguntas que focassem nesse ponto, os alunos trataram disso na discussão, o que fez com que

algumas perguntas forem revistas e as discussões redirecionadas em alguns pontos da unidade.

O foco da proposta deste trabalho foi proporcionar oportunidades para que a LA fizesse sentido para os alunos. Para isso, priorizou-se o tema e as maneiras como ele pode ser desenvolvido, utilizando, algumas vezes, textos em língua portuguesa. Redimensionar os objetivos da aula de LA para promover oportunidades para discutir, repensar e desenvolver o letramento e a educação linguística a partir de assuntos relevantes e significativos para os alunos torna-se fundamental para estabelecer a ponte entre essa LA e a vida deles. Se os alunos não têm muito contato com a LA e acham que ela está distante deles, fazer uso dela para discutir questões significativas nas suas vidas a partir de textos na LA pode aproximá-la deles. Foi nesse sentido que a unidade discutiu o tema “Tourism and travel”, pois viajar a trabalho ou por lazer era uma prática da vida dos alunos daquela turma. Além disso, como todos residiam na cidade de Porto Alegre, poderiam contribuir para uma discussão sobre o turismo nessa cidade. Assim, foi possível unir na unidade um assunto de interesse dos alunos e direcioná-lo para um contexto conhecido por eles, propiciando oportunidades para olhar criticamente os temas tratados e os textos implicados.

Cabe, no entanto, salientar que, apesar de a unidade ter sido toda visando à reflexão sobre seu contexto, essa reflexão poderia não ter acontecido no desenvolvimento em aula. O planejamento não garante que as metas sejam alcançadas, pois isso depende do engajamento e das contribuições dos participantes. Havia tarefas (por exemplo, tarefa 1 e tarefa 12) que tinham como foco específico proporcionar essa reflexão, mas buscou-se incluir, em toda a unidade, questões que propiciassem a relação do que estava sendo discutido com a vida dos alunos, como na tarefa 6, em que os alunos analisam guias de viagens de outros locais e são solicitados a refletir sobre a organização desses guias e, na sequência, sobre a relação deles com Porto Alegre, como fica evidenciado na vinheta abaixo.

Vinheta 5 – Desenvolvimento da tarefa de estudo dos guias de viagem

A professora entrega os guias de viagem para que os alunos continuem o trabalho de análise que haviam começado na aula anterior. A professora lê as questões da tarefa e pergunta se eles têm dúvidas sobre o que devem fazer. Os alunos dizem que não. A maioria dos alunos manuseia os guias, conversa e faz anotações. Alguns fazem isso individualmente. Vinte e cinco minutos depois a professora pergunta se já podem discutir as questões. A maioria diz que ainda não, e outros não respondem. A professora dá mais cinco minutos para terminarem. Depois de seis minutos, a professora diz que vão começar a discussão. Os alunos não dizem nada. A professora lê a primeira pergunta, e

os alunos compartilham suas anotações. Nem todos leem o que anotaram, mas alguns participam da discussão e outros fazem anotações enquanto isso. A professora segue lendo as perguntas e os alunos socializando suas anotações. Mais alunos participam das questões H e I, que são perguntas mais pessoais.

P: Se o guia em questão fosse de Porto Alegre, você incluiria algum tópico que não foi mencionado nos guias que você olhou? Se sim, qual(is)?

A1: Festas em escolas de samba.

A2: Futebol de várzea.

A3: Acampamento Farroupilha.

A4: Calçadão de Ipanema.

A5: CTGs.

P: Mais alguma coisa?

Alunos: Não.

P: Depois de olhar e analisar alguns guias, você mudaria algo na sua resposta da questão F da tarefa 5? O que? Por quê? (A tarefa 5F foi a primeira em que tinham que pensar em itens para um guia de Porto Alegre).

A3: Acrescentaria universidades como no guia de Londres.

A6: Colocaria o Brique da Redenção.

A2: Os prédios históricos.

A1: Os restaurantes de comida típica.

A7: O Largo Glênio Peres.

P: Legal. Mais algum item?

Silêncio.

P: Se vocês não querem comentar mais nada sobre suas respostas, podemos ir para a próxima tarefa.

Enquanto os alunos leem e compartilham oralmente suas anotações, outros escutam e anotam nas suas apostilas. Após a instrução da professora para seguirem na próxima tarefa, ela avisa que agora vão trabalhar com vídeos, pede que leiam as perguntas e discutam em pequenos grupos. A maioria dos alunos se reúne em duplas ou trios e começa a discutir. Alguns trabalham individualmente. (6ª aula – 12/04/2010)

Ao se engajarem em responder as questões propostas, os alunos vão trazendo informações específicas do seu próprio contexto para relacioná-las aos textos lidos, iniciando a reflexão sobre os pontos turísticos de sua própria cidade, o que será retomado mais adiante na unidade, na produção de seus textos sobre Porto Alegre (campanha para estimular o turismo na cidade).

6.2.3 As aulas de LA e a participação em novos contextos

O ensino de LA na escola tem como um de seus objetivos proporcionar oportunidades para que o aluno conheça, participe e dê novos contornos à própria realidade (RGS, 2009a, p.128). A aprendizagem da LA “orienta-se por parâmetros de formação mais amplos, isto é, objetivos, em última análise, de formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo” (RGS, 2009a, p.131). Sob essa perspectiva, ao ensinar uma LA, devemos visar a um ensino que, segundo Freire (1996,

p.22), liberta os alunos, pois entende que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Nesse sentido, a unidade proposta neste trabalho buscou colaborar para a participação dos alunos em novos contextos, tanto na LA quanto na sociedade em que vivem. Na LA, sob a perspectiva de não virar mais as costas para um texto em outra língua (RGS, 2009a, p. 133), de não mais achá-lo estranho ou “estrangeiro” e de, ao mesmo tempo, poder fazer uso dessa língua para intervir na sociedade. A partir das tarefas propostas na unidade, os alunos puderam ler textos em LA, discuti-los e usá-los para pensar na realidade de outros lugares e, a partir disso, poder repensar sua própria cidade, ter um novo olhar sobre o já conhecido. Com suas produções finais em inglês, podiam ampliar sua participação em novos contextos (site sobre turismo em Porto Alegre) e alcançar um número maior de interlocutores ao usar a língua inglesa.

Durante as aulas os alunos participaram de discussões sobre as viagens que fizeram, pontos turísticos no Brasil, a circulação social de guias de viagens, sua utilidade e organização textual, a circulação social de campanhas publicitárias impressas e audiovisuais, questões de interlocução e contexto de produção desses textos, expressões que poderiam usar para se referir a Porto Alegre, descrições que poderiam fazer de sua cidade para atrair turistas; leram textos extraídos da internet com informações sobre outros países, guias de viagens em LA e LP, campanhas publicitárias audiovisuais sobre três países diferentes (Califórnia – EUA, Austrália, Azerbaijão) e campanhas publicitárias impressas sobre turismo na Suíça e em Israel; falaram sobre lugares que frequentam (churrascarias, shoppings, estádios de futebol, Redenção, Gasômetro, Mercado Público, Lami); trocaram experiências sobre o que costumam fazer em Porto Alegre (tomar chimarrão em parques, fazer churrasco, ver o por do sol no Guaíba, participar de CTG), lugares que conhecem, mas raramente têm tempo para ir (Casa de Cultura Mário Quintana, MARGS) e lugares que gostariam de conhecer (Museu Iberê Carmargo, Chalé da Praça XI, Biblioteca Pública, teatros e museus que oferecem programações gratuitas).

As oportunidades de interlocução com os colegas e com a professora criaram várias oportunidades de desenvolvimento de um olhar crítico sobre textos publicitários, sobre o papel fundamental da interlocução na leitura e na escrita. Ao ler e escrever seus textos, eles refletiram sobre a posição do leitor que está lendo o texto, qual o propósito do texto que estão lendo ou produzindo, de que posição estão falando, onde ele está publicado, quais recursos podem agregar ao texto para atingir seu objetivo. A partir

dessas práticas, busca-se concretizar os objetivos da unidade, que são que os alunos leiam posicionando-se em relação aos textos, refletindo sobre o papel dos recursos visuais e linguísticos, reagindo e posicionando-se em relação a eles; escrevam uma campanha turística sobre Porto Alegre fazendo uso de diferentes recursos; reflitam sobre como propagandas podem influenciar nossas decisões sobre viagens e sobre recursos que podem ser úteis para o nosso planejamento.

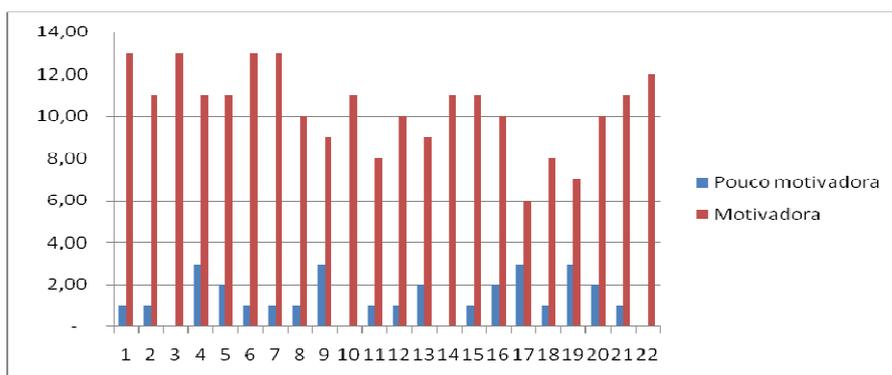
O produto final da unidade não precisa necessariamente ser pensado apenas como uma forma de intervenção em um contexto mais distante, como a tarefa de trabalho com o site sobre turismo, que, devido ao tempo, não foi desenvolvida (ver Anexo A). Ele pode ser usado como forma de ampliar a participação dos alunos dentro da própria escola, convidando outros alunos a repensar Porto Alegre e, quem sabe, a também ampliar suas participações refletindo criticamente sobre o mundo em que vivem. Essa reflexão crítica sobre sua cidade e sobre si próprios é importante, pois pode contribuir para uma desnaturalização do que já estava naturalizado, colocando o aluno em uma nova posição e lhe proporcionando novos contextos de participação. Esse tipo de reflexão é compromisso da escola. De acordo com González e Fensterseifer (2009, p.18), o próprio mundo pode educar, mas ele educa para uma reprodução, ficando para a educação escolar o papel de esclarecer essa reprodução da tradição, desnaturalizando-a.

6.2.4 Os resultados dos questionários de avaliação

Os questionários de avaliação foram elaborados no intuito de dar voz aos alunos e de criar um espaço para que eles pudessem se manifestar sobre a unidade didática que estavam desenvolvendo. Assim, nesta seção, apresento os dados obtidos através desses questionários.

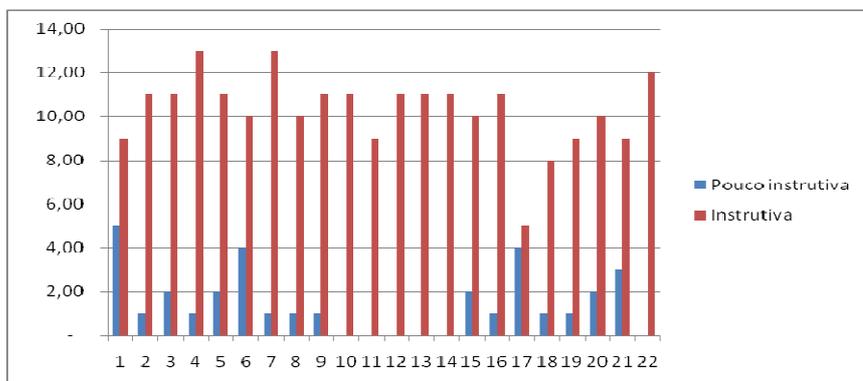
A primeira pergunta do questionário era sobre a motivação provocada pelas tarefas. Segundo os dados apresentados no gráfico abaixo, os alunos consideraram as tarefas, na sua grande maioria, motivadoras. Podemos perceber que os alunos julgaram as tarefas 1 (Para começar a conversa), 3 (Estudo dos textos), 6 (Estudo dos textos: guias de viagens), 7 (Preparação para compreensão oral) e 22 (Produção textual) as tarefas mais motivadas. Porém, nas tarefas 17 e 19 (ambas de Uso da língua) houve um declínio de motivação: cerca de um terço dos alunos avaliaram essas tarefas como pouco motivadoras.

Gráfico 1: Motivação provocada pelas tarefas



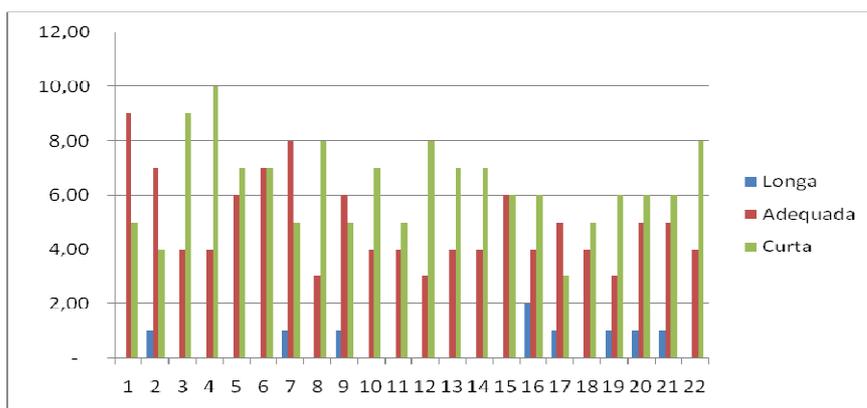
Em relação ao grau de instrutividade, a maioria dos alunos avaliou as tarefas como instrutivas. As tarefas 1 (Para começar a conversa), 6 (Estudo dos textos: guias de viagens) e 17 (Uso da língua) foram as menos instrutivas na opinião dos alunos. Assim como em relação à motivação, também não houve muita divergência na opinião dos alunos, sendo que as tarefas foram avaliadas de forma satisfatória nos dois itens.

Gráfico 2: Instrutividade das tarefas



Já em relação à extensão das tarefas, houve muita divergência na opinião dos alunos e a avaliação não foi tão satisfatória. Com base no gráfico 3, podemos perceber que, das vinte e duas tarefas da unidade, quinze foram consideradas curtas em relação ao tempo que os alunos tiveram para desenvolvê-las e duas foram consideradas adequadas por metade da turma e curtas pela outra metade. Esses dados precisam ser considerados para a reelaboração do tempo destinado a cada tarefa, pois o que parece adequado para o professor necessariamente não é suficiente para os alunos que encontram dificuldade em realizar certas tarefas e precisam de mais tempo para isso.

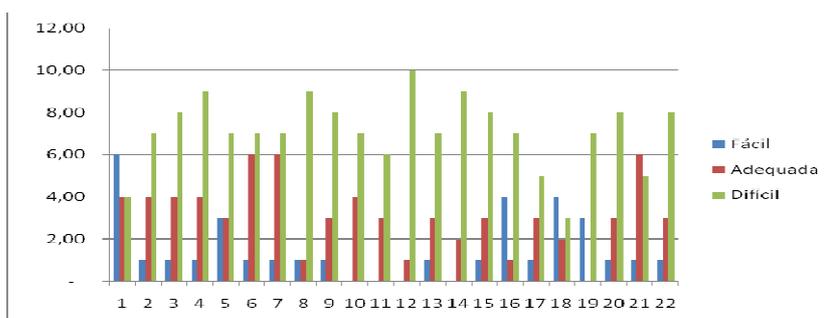
Gráfico 3: Extensão das tarefas



A maioria das tarefas também foram avaliadas como difíceis pelos alunos. Dezesete tarefas foram vistas como difíceis por mais da metade da turma, como mostra o gráfico 4. O fato de os alunos terem achado muitas tarefas curtas e não terem tido tempo de desenvolvê-las até o fim pode influenciar a avaliação sobre o grau de dificuldade, mas não é possível afirmar que foi devido a isso. No entanto, esses dois critérios precisam ser revistos nas tarefas para que não dificultem o desenvolvimento da unidade.

Como já vimos, a complexidade de uma tarefa não é um atributo apenas da tarefa em si, mas da relação entre tarefa-participante-avaliação (GOMES, 2009) – seria necessário, pois, levar em conta as condições de produção e de recepção da tarefa para compreender o que torna uma tarefa fácil ou difícil. Nesse sentido, diferentes variáveis poderiam possivelmente estar relacionadas à dificuldade encontrada pelos alunos, entre as quais, tarefas preparatórias insuficientes, pouca familiaridade com o tipo de tarefas propostas, dentre outras. É preciso lembrar, no entanto, que todos os alunos alcançaram os objetivos propostos, tendo lido e escrito diferentes e vários textos em inglês.

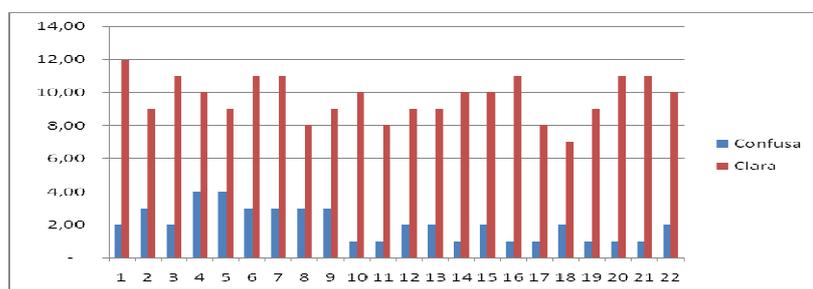
Gráfico 4: Grau de dificuldade das tarefas



Outra questão importante é que, ao perceber essas dificuldades (pouco tempo disponível para as tarefas e/ou complexidade da tarefa para os alunos), o professor pode reavaliar prioridades no desenvolvimento de tarefas, redimensionar objetivos, adaptar e adequar os materiais, para que seus alunos possam alcançar os objetivos de aprendizagem propostos. Para auxiliar os alunos a lidar com essas dificuldades é importante buscar escrever enunciados claros, com as explicações detalhadas sobre o que deve ser feito.

Apesar de as tarefas terem sido consideradas difíceis, os dados do gráfico 5 mostram que essas dificuldades não parecem estar ligadas à clareza dos enunciados, visto que todas as tarefas foram majoritariamente avaliadas como satisfatórias em relação às instruções. A clareza do enunciado de cada tarefa é fundamental, pois contribui para o desenvolvimento da tarefa em aula pelo aluno e, em alguns casos, como no caso de tarefas de produção, o conteúdo do enunciado, além de guiar o aluno no processo de desenvolvimento, serve como base para a avaliação do que foi produzido.

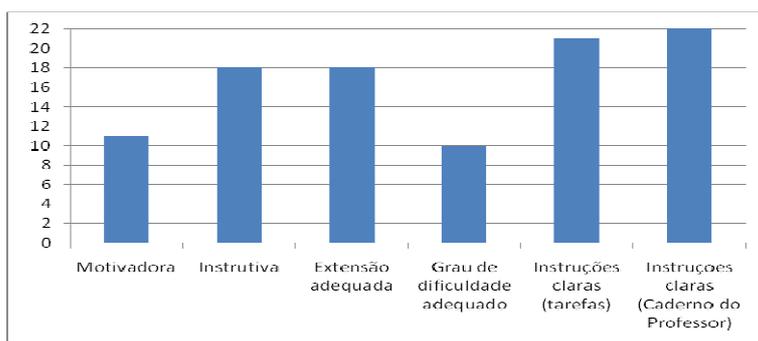
Gráfico 5: Clareza das instruções



Conforme mostra o gráfico abaixo, a professora avaliou metade das tarefas (11 de 22) como motivadoras, diferentemente dos alunos, que consideraram a maioria delas motivadoras (Gráfico 1)²⁹. A professora avaliou dezoito tarefas como instrutivas e com extensão adequada e, assim como os alunos, considerou que a maior parte das tarefas possuía enunciados claros, mas oferecia um tempo curto para sua realização. Em relação ao Caderno do Professor, ela avaliou todas as instruções e comentários sobre os objetivos das tarefas e seu desenvolvimento como claros.

²⁹ Em conversa informal com a professora, após a conclusão do trabalho, ela relatou que embora os alunos fizessem as tarefas, eles não pareciam demonstrar o entusiasmo que ela costumava ver na participação de crianças em aulas de inglês no Ensino Fundamental, outro contexto em que ela atuava.

Gráfico 6: Avaliação das tarefas pela professora



A partir dos resultados apresentados aqui, acredito que, apesar de necessitar de alguns ajustes, principalmente no que diz respeito ao grau de dificuldade e à duração de cada tarefa, a unidade foi bem sucedida em seu desenvolvimento, motivando os alunos que, como pudemos ver ao longo do capítulo 6, foram bastante participativos nas aulas e produziram bons trabalhos na conclusão da unidade.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo este trabalho retomando as perguntas de pesquisa, apresentando uma síntese das principais questões abordadas e tecendo algumas considerações sobre as possíveis implicações deste trabalho para o contexto de ensino de LA para EJA. Em seguida, reflito sobre os RC, propondo uma leitura crítica do documento.

7.1 Práticas sociais no ensino de LA na EJA: possibilidades e implicações

Neste trabalho, orientada pela questão norteadora “Como colocar em prática as noções de letramento e de gêneros discursivos na elaboração de uma unidade didática e no ensino de línguas adicionais na EJA?”, focalizei as seguintes perguntas: 1) Qual a relação entre tarefas preparatórias e o produto final?; 2) Como ocorre a construção da relação da LA com a vida dos alunos?; 3) Como se dá a ampliação da participação dos educandos em novos contextos, levando em conta: a) o produto final, b) a discussão sobre o que já conheciam, e c) a participação dos alunos em contextos além da sala de aula. Buscando responder essas perguntas, apresentei uma proposta de organização de uma unidade didática e o seu desenvolvimento por um grupo de alunos do segundo ano do ensino médio da EJA. A unidade foi construída com base na proposta pedagógica dos RC que se orienta pelas noções de letramento (STREET, 1984; HEATH, 2001; GEE, 2004; BARTON, 2007) e de gênero do discurso. Os dados gerados a partir de observações registradas no diário de campo e dos instrumentos de avaliação respondidos pelos alunos e pela professora foram analisados a fim de verificar o desenvolvimento da proposta didática e responder as perguntas de pesquisa.

As aulas foram acompanhadas por mim durante todo o semestre letivo. Em linhas gerais, a grande maioria dos alunos frequentou as aulas, participando das tarefas propostas, construindo conhecimento, organizando-se para trabalhar em grupos e, em alguns momentos, individualmente, interagindo de forma participativa com os colegas e a professora, ajudando-se mutuamente na realização das tarefas, produzindo seus próprios textos na LA e, assim, contribuindo para o andamento das aulas. No entanto, creio que seja preciso, diferentemente do que eu fiz durante a geração de dados para esta pesquisa devido a minha posição como pesquisadora e aos objetivos da pesquisa, que a unidade seja construída com os próprios alunos, através de uma pesquisa colaborativa em que os alunos participam de forma mais ativa da decisão sobre os assuntos a serem

discutidos, da sequência de tarefas e da maneira como se dará a construção do conhecimento em aula. Assim, os alunos podem assumir um papel mais ativo no planejamento das aulas, o que poderá enriquecer suas aprendizagens a partir das práticas de letramento realizadas na própria escola, pois, de acordo com Street:

O argumento sobre letramentos sociais (Street, 1995) sugere que o engajamento com letramento é sempre um ato social desde o princípio. As maneiras como professores ou coordenadores e seus alunos interagem já é uma prática social que influencia a natureza do letramento sendo aprendido e as idéias sobre letramento sustentadas pelos participantes, especialmente os novos aprendizes e suas posição em relação poder. Não é válido sugerir que “letramento” pode ser “determinado” neutramente e seus efeitos “sociais” experienciados apenas posteriormente. (2003, p.78)³⁰

Em concordância com esse posicionamento de Street quanto à questão da neutralidade, é pertinente ressaltar que mesmo não querendo nos engajar em uma proposta política – talvez por acharmos que já estamos muito atribulados com nossas tarefas para o ensino da língua ou pelo desejo ingênuo de sermos “neutros” – precisamos admitir que nossas “escolhas pedagógicas em relação ao conteúdo, organização e desenvolvimento da sala de aula e os próprios materiais são inerentemente ideológicas e têm implicações na vida dos alunos”, sendo portanto escolhas políticas (SCHLATTER e GARCEZ, 2001, p. 2). São políticas, na perspectiva freireana, no sentido que são ações dinâmicas e dialógicas, em que “o fazer e o pensar são atos essencialmente políticos. A politicidade da educação é uma relação permanente da reflexão sobre o que devo fazer, para que devo fazer, quando fazer e para quem se destina o que se faz” (VASCONCELOS e BRITO, 2006, p.156). Nesse sentido, a educação é entendida como prática da liberdade.

É a partir de reflexões como essa que a unidade aqui apresentada foi elaborada e desenvolvida, buscando no processo de elaboração da unidade, refletir sobre o que devia fazer a unidade, por que devia fazer e para quem estava fazendo. Foi nesse sentido que a unidade foi construída sobre o tema turismo e com a proposta de pensar esse tema voltado a Porto Alegre, pois estava fazendo a unidade para alunos da EJA que viajam com frequência e residiam em Porto Alegre. Como o público alvo desta pesquisa eram

³⁰ The argument about social literacies (Street, 1995) suggests that engaging with literacy is always a social act even from the outset. The ways in which teachers or facilitators and their students interact is already a social practice that affects the nature of the literacy being learned and the ideas about literacy held by the participants, especially the new learners and their position in relations of power. It is not valid to suggest that “literacy” can be “given” neutrally and then its “social” effects only experienced afterwards.

alunos da EJA, no segundo capítulo, fiz uma breve revisão histórica sobre a EJA no Brasil e também dos documentos que são referência para essa educação, como a LDB e a PCEJA. Além disso, problematizei o ensino de LA nesse contexto, levando em consideração o panorama nada animador descrito pela PCEJA.

No segundo capítulo deste trabalho, apresentei os principais aspectos dos estudos sobre letramento e os princípios básicos de um ensino de LA baseado em educação linguística, e não apenas em conhecimento sistêmico, e tezi algumas observações sobre o papel da avaliação a partir dessas perspectivas teóricas. Como ficou demonstrado ao longo do capítulo, segundo Marcuschi (2001b, p.25), nesse tipo de abordagem não é mais possível investigar questões de letramento olhando apenas para aspectos linguísticos sem uma perspectiva crítica, pois “investigar o letramento é observar práticas linguísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso”.

A partir dos estudos sobre letramento e dos questionamentos de como poderíamos didatizar essa proposta e produzir uma unidade didática para o ensino de LA, entendemos que uma maneira de fazer isso é o trabalho com gêneros do discurso, que nos permite trabalhar com questões relativas ao contexto de produção, aos interlocutores e, portanto, levam a um trabalho que vê o ensino de línguas sob a perspectiva de que escrita e fala precisam ser estudadas com referência ao uso, buscando compreender como determinados gêneros são usados em situações comunicativas específicas em atividades reais e não em textos adaptados para o ensino de um aspecto gramatical. Assim, no terceiro capítulo, discuti a noção de gênero do discurso e o conceito de contrato de comunicação de Charaudeau (2009), que embasam a unidade didática apresentada. O trabalho de Charaudeau proporciona uma sistematização que complementa as ideias de Bakhtin sobre gêneros do discurso, e a discussão do autor sobre o caráter sedutor e persuasivo dos textos propagandistas foi de grande utilidade para a elaboração das perguntas de discussão sobre os textos selecionados para a unidade. Finalmente, apresentei alguns estudos sobre o ensino de LA estruturado em gêneros para contextualizar esta pesquisa.

No quarto capítulo, apresentei uma reflexão que buscou pensar a elaboração de uma unidade didática a partir dos conceitos discutidos. Também problematizei a concepção de uso de linguagem subjacente à unidade apresentada, em que entendemos que a língua “uma forma de ação conjunta” (CLARK, 2000, p.49). Por fim, apresentei os critérios usados na elaboração das tarefas, levando em consideração o uso de

materiais autênticos, a leitura e a escrita como práticas sociais, a estruturação das tarefas e seus componentes, as perguntas que devem fazer parte do planejamento de um professor, os papéis assumidos pelo leitor, a seleção dos gêneros e das habilidades a serem enfocadas e a avaliação.

A descrição e a análise das tarefas da unidade didática desenvolvida para esta pesquisa foram discutidas no sexto capítulo, que também tratou da análise do desenvolvimento da unidade com um grupo de alunos da EJA. A unidade elaborada aqui é uma tentativa de colocar em prática as propostas pedagógicas sugeridas pelos RC e de planejar aulas de LA na EJA que possam proporcionar aos alunos a participação em diferentes práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, promovendo assim o desenvolvimento do letramento e a educação linguística para que o aluno circule com autonomia pelos diversos contextos que envolvem a escrita.

Como mencionei no início deste trabalho, as discussões sobre letramento e gêneros do discurso em relação ao ensino de LA ainda são bastante recentes, principalmente no contexto de ensino de LA na EJA, pois a grande maioria dos trabalhos voltados para esse público foca mais em questões referentes à alfabetização ou ao conceito de letramento voltado para a LP. É preciso, portanto, que outras unidades sejam desenvolvidas em sala de aula para que possamos aprofundar a discussão. Contudo, através da análise dos dados pode-se constatar que não apenas é possível, mas também relevante, colocar em prática uma proposta de ensino de LA através das noções teóricas propostas e das sugestões dos RC, chegando a resultados bastante satisfatórios tanto em relação ao desenvolvimento das aulas e quanto à participação dos alunos. Constatou-se também que através de tarefas preparatórias que guiam a leitura e o processo de escrita é possível aprender a ler na LA lendo e a escrever na LA escrevendo, e que essas tarefas são importantes para a construção do conhecimento, contribuindo para a elaboração do produto final da unidade. Além disso, a partir do desenvolvimento da unidade, foi possível refletir sobre a LA em relação à vida dos alunos e sobre a participação dos alunos em novos contextos a partir das aulas de LA.

Este trabalho buscou contribuir para o planejamento e a elaboração de unidades didáticas de LA, para a área de estudos sobre metodologias de ensino de línguas e para ensino de LA para alunos da EJA, visto que “aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio” (RGS, 2009a, p.131). Dessa forma, espera-se que a discussão teórica e os exemplos apresentados sejam produtivos para as reflexões de educadores que visam à inclusão social

através de práticas escolares e que almejam uma participação mais autônoma e crítica na sociedade letrada em que vivemos. Nas palavras de Freire, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1996, p.28).

7.2 Leitura crítica dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul

Como se pôde perceber, as reflexões e as propostas pedagógicas dos RC inspiraram e permeiam os capítulos deste trabalho. Os apontamentos feitos pelo documento foram o ponto de partida para a construção desta pesquisa e para o embasamento de várias ponderações aqui feitas. Assim, acredito que seja relevante, após a conclusão deste trabalho, propor, como fechamento deste texto, uma leitura crítica do documento. Desse modo, analiso alguns aspectos que julgo relevantes para o ensino de LA em escolas públicas, assim como aponto certos aspectos que me deixaram com alguns questionamentos.

Como ocorre em geral com a publicação pelo governo de documentos com o propósito de apresentar propostas pedagógicas, é comum que o primeiro contato cause certo desconforto para os professores que o leem e também, algumas vezes, rejeição. Muitos professores, ao se depararem com um documento que busca refletir e questionar a prática docente, sentem-se incomodados por achar que esse documento critica o trabalho desenvolvido e impõe uma outra forma de pensar. Mesmo não sendo esse o propósito do documento em questão, pois entendo que ele visa a uma prática crítica e uma reflexão sobre nossa prática enquanto professores, conforme explicitado abaixo,

Entendendo que experiências exitosas de ensino de línguas adicionais na escola pública são resultado de uma construção conjunta de todos os participantes, o convite para a leitura deste documento implica um convite ao debate entre colegas e com pais e alunos para avaliar o que é proposto e, assim, poder adaptar as sugestões às múltiplas realidades que caracterizam o nosso Estado. Uma proposta de Referenciais Curriculares somente se torna educação quando ela encara o desafio de compreender o contexto em que está inserida a escola e responde às demandas dessa realidade. Esperamos, com deste documento, contribuir para incentivar o debate e a busca por soluções informadas e próprias. (RGS, 2009a, p. 128)

a rejeição é uma atitude bastante frequente, muitas vezes por não compreender exatamente os objetivos e a proposta do documento. Presenciei, em vários momentos em que discutia com colegas do fazer docente, discussões e críticas ao documento,

apontando, por exemplo, que ele se dirigia ao professor como se ele fosse incapaz de planejar suas aulas, pois dava aulas prontas para usarem em suas aulas e impunha uma visão com a qual eles necessariamente não concordavam.

Portanto, minha leitura abordará tanto questões que considero positivas quanto pontos que me deixaram com algumas interrogações. A leitura aqui apresentada se constrói, acima de tudo, de minha perspectiva como educadora, do quanto os RC foram eficientes na minha busca por uma orientação, em relação ao quanto eles ajudaram a realizar a unidade analisada no capítulo 6 e também sobre as lacunas que ficaram e me levaram a buscar outros textos e a refletir a partir de outras formações que tive.

Logo que comecei a leitura do documento, especialmente da segunda parte, que diz respeito mais especificamente ao ensino de LA, deparei-me com alguns questionamentos, como, por exemplo: a) O documento fala em “oportunidades para envolverem-se com textos relevantes” (p.127), o que já me levou à pergunta: O que são textos relevantes? Para professores que estão envolvidos em discussões sobre letramento, parece claro que a relevância resulta da relação entre as temáticas a serem discutidas e cada comunidade, cada escola, cada turma com a qual trabalhamos. Mas para professores que não estão familiarizados com a proposta de educação linguística e letramento, regras gramaticais, listas de vocabulário e textos didáticos podem ser entendidos como “textos relevantes”, o que sinaliza a necessidade de aprofundar essa discussão. b) Em seguida, o documento argumenta que com esses textos “os educandos poderão compreender melhor a sua própria realidade e aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serem indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea” (p.127), o que me fez questionar: Como eles vão fazer isso? Como posso levá-los a fazer isso?, c) mais adiante, os referências apontam que devemos buscar “práticas pedagógicas que priorizem o trabalho colaborativo, o uso das línguas adicionais em contextos relevantes” (p.128), o que deixou a dúvida: O que são exatamente esses contextos relevantes, quais são eles?

Esses questionamentos foram importantes para mim enquanto educadora, para refletir sobre minha prática e repensá-la, o que já considero um ponto positivo do documento: propiciar oportunidade para o surgimento desse tipo de dúvidas. No entanto, apenas a leitura dos RC não foi suficiente para que eu chegasse às considerações que cheguei ao longo do meu processo de reflexão sobre essas e outras perguntas. É sobre isso que trato agora, sobre quais foram as contribuições do

documento para várias de minhas inquietações e quais foram as lacunas que ele não preencheu.

Considero que uma das primeiras contribuições importantes dos RC é problematizar o termo *língua estrangeira* e propor em seu lugar o termo *língua adicional*. O documento aponta, primeiramente, “a ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório” (p.127); em seguida, o fato de que muitas dessas línguas, como o espanhol e o inglês, são “línguas de comunicação transnacional e que, portanto, muitas vezes, estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socio-culturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros” (p.127-128). Além disso, chama a atenção para o contexto atual, no qual “essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea.

Essa discussão contribui muito para um tema nebuloso no ensino de línguas: a questão do falante nativo e, em contrapartida, o estudante de outra língua como o estrangeiro. Esses termos agregam certos preconceitos, resultantes de antigas concepções de língua e de aprendizagem de línguas, que levam a ver como experiências de fracasso muitas vivências de alunos ao longo de suas aprendizagens. Porém, acredito que seja necessária uma maior problematização do assunto. Propor para professores, que desde sua formação inicial trabalham com a perspectiva de ensinar línguas estrangeiras, uma mudança de foco e uma mudança na prática não é algo fácil. A proposta, no meu ponto de vista, é bastante interessante e relevante, pelas razões mencionadas pelo próprio documento. Contudo, para compreender essa proposta com mais clareza, precisei fazer uso de outras leituras que tive ao longo da minha formação, leituras essas que outros professores podem não ter tido, o que pode levar a questionar a proposta e acreditar que ela é meramente “uma troca de nome para fazer bonito”, como pude ouvir em discussões com colegas.

De acordo com Schlatter (2008)³¹, a busca por uma proficiência medida por um parâmetro abstrato de falante nativo deveria ser evitada e substituída por parâmetros de usos da linguagem. Para a autora, em vez de nos referirmos a um falante nativo, deveríamos falar em um falante socializado em determinadas línguas e em determinados contextos discursivos, visto que mesmo um falante que tenha nascido e vivido sempre

³¹ Conferência proferida no III Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Português IEL, Unicamp, 21 a 23 de julho de 2008.

em um país falante de português, por exemplo, não estará necessária e provavelmente socializado em todos e quaisquer contextos discursivos.

Segundo Abeledo (2008), uma perspectiva social e situada da aprendizagem vê a aprendizagem como resultado da participação em atividades mediadas socialmente, resultado da interação social e da coconstrução do conhecimento pelos participantes da interação. Seguindo essa visão, o lugar onde ocorre a aquisição da linguagem não pode ser reduzido aos episódios de reparos causados por problemas de compreensão do falante não-nativo, “deficiente” comparado ao falante nativo ideal, mas a episódios de coconstrução de conhecimento na interação (ver também SCHLATTER, GARCEZ e SCARAMUCCI, 2004). Dessa maneira – ao contrário da visão de Gass e Selinker (2008) de que saber uma segunda língua bem significa conhecer informações similares às do falante nativo de uma língua – podemos entender que falar bem uma LA é ser capaz de interagir cada vez mais em diferentes práticas sociais, exibir responsabilidade e autonomia para utilizar práticas linguísticas estabelecidas previamente e situadamente como aceitáveis, de modo a poder reorganizar relações de participação, exibindo o seu copertencimento (ABELED0, 2008).

Outro ponto importante no documento é a discussão que ele levanta sobre o ensino de línguas na escola pública. Essa uma questão bastante polêmica nos estudos e encontros relacionados ao assunto, em que ainda há muita divergência sobre quais são os objetivos da escola pública em relação ao ensino de LA e sobre o que significa aprender uma língua nesse contexto. Assim, considero que os RC levam a uma reflexão contundente sobre o assunto ao apontarem seis questionamentos sobre o que é aprender uma língua e propor seis formas para repensá-los. Um dos pontos propostos que julgo fundamental é propor “que aprender uma língua pode significar ser proficiente para esta ou aquela prática” (p.129), pois essa perspectiva dá um novo olhar para a compreensão de proficiência, conforme discutido acima, e ressignifica o ensino de LA na escola. Assim, o que pretendemos é formar cidadãos que sejam proficientes para determinadas práticas, não “técnicos especialistas” no idioma; da mesma forma que outras disciplinas não visam a “formar atletas, formar artistas, formar biólogos, físicos e químicos” (p.130).

Sob esse prisma, o documento passa a discutir o ensino de línguas com base na educação linguística e no letramento, conceitos que discuti e procurei relacionar à prática docente no terceiro capítulo deste trabalho. Conforme problematizei no capítulo mencionado, esses conceitos são basilares para repensar e direcionar nossa prática no

ensino de línguas. O documento define e discute esses conceitos relacionando-os com exemplos de unidades didáticas. No entanto, questiono se a discussão é clara o suficiente para sensibilizar os professores, pois, embora haja um esforço de esclarecimentos contínuos e exemplificação, não se caracteriza por uma reflexão introdutória: conceitos como, por exemplo, contextos relevantes, práticas sociais letradas, autoconhecimento de identidades socioculturais, em um primeiro momento, parecem abstratos e distantes da realidade de muitos professores que, por diversas razões, não puderam ter uma formação continuada e estarem participando das discussões atuais na área de Linguística Aplicada. Muitas vezes, ao nos depararmos com algo estranho e novo, tendemos a virar as costas para isso, como inclusive muitos alunos fazem em relação às LA. Nesse sentido, a falta de oportunidades para a discussão pode desestimular professores, que sozinhos esbarram na nova leitura – relato que tive de alguns colegas da rede estadual.³²

Por outro lado, há aspectos que julgo estarem bastante claros no documento, mas que vêm causando debates bastante polêmicos entre professores de LA, mais especificamente em relação aos Cadernos do Aluno. Embora esteja explicitado no Caderno do Professor que é o professor que deve avaliar quando a LA pode ser usada em sala de aula para a comunicação com os alunos e instruções,

Então, o que fazer em sala de aula? Para aprender a usar uma língua em contextos comunicativos diversos, precisamos ter oportunidades de vivenciar exatamente isto: usar a língua com propósitos e interlocutores variados. Por isso, o trabalho com texto (oral e escrito) é o foco do ensino aqui proposto desde a primeira aula. As perguntas sobre os textos, as instruções das tarefas e a discussão em aula podem ser feitas em português e, ao longo da trajetória do ensino básico, gradativamente, podem passar a ser feitas na língua adicional. Cabe a você, professor, fazer as pontes necessárias para que, aos poucos, o aluno se sinta confiante para compreender e produzir textos orais e escritos na língua que está aprendendo. (RGS, 2009b, p. 90)

³² É preciso dizer que a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, juntamente com a publicação dos RC, promoveu cursos de formação dos professores da rede (Ensino Médio e Ensino Fundamental) ministrados por uma equipe de professores universitários preparados pelos autores dos documentos. Os cursos (60 horas: 30 presenciais e 30 a distância) tiveram como objetivo a implementação da proposta de Referencial Curricular nas escolas estaduais. A participação dos professores nesses cursos foi por adesão: em 2009 participaram 10 CREs e, em 2010, as demais 20 CREs. A formação iniciava com um seminário com a participação dos autores, seguia com o trabalho a distância para a elaboração de unidades didáticas e fechava com seminário para a apresentação dos projetos elaborados. A formação com foco em EJA foi para ensino fundamental e médio, nas quatro áreas do conhecimento, em novembro de 2010, em Porto Alegre, para 388 professores de todo o estado. (Informações obtidas no Departamento Pedagógico da SEC-RS)

o fato de as instruções e as propostas para o debate nas unidades didáticas apresentadas estarem praticamente todas em LP, e não em espanhol ou inglês (na LA estão os textos, orais e escritos, e tarefas específicas de produção oral e escrita), causa estranheza a professores que questionam se o objetivo é ensinar português ou LA, pois entendem que não há quase nada de LA no material. Cabe perguntar aqui onde está a LA no ensino de regras gramaticais e vocabulário descontextualizado. Se, como discutido no capítulo cinco, entendemos que língua não é um conjunto abstrato de aspectos linguísticos, mas ações socialmente construídas para se agir no mundo, onde está a língua em uma aula com o foco exclusivo no ensino de regras e palavras?

Essa discussão envolve outras reflexões, presentes no RC (RGS, 2009a) e nos capítulos desta pesquisa, reflexões que entendem que a aprendizagem de LA “não é um fim em si próprio, mas sim um meio para que os seus participantes possam dar contornos próprios a sua realidade” (p.134). Para isso, é preciso estar ciente de que, “muitas vezes, a língua inglesa vai ser a prioridade número 50 da aula de LA”, frase que me recordo de ter ouvido em vários momentos, dita pela supervisora de Estágio e minha orientadora, e que só fez sentido quando, em sala de aula, me deparei com situações que realmente faziam a língua em si não estar nos primeiros itens de minha lista de prioridades, como crianças indo alcoolizadas para a aula, adolescentes batendo em crianças da turma da pré-escola, alunos que não viam perspectivas para sua vida ao ir à escola, entre inúmeros outros acontecimentos. Seria, nessa situação, de alguma relevância encher o quadro com “conteúdo gramatical” para esses alunos? É exatamente discutir e compreender questões como essas e que fazem parte da comunidade e são relevantes na vida dos alunos que os RC propõem. Para muitos professores, talvez não fique clara a afirmação que “o texto é matéria-prima da aula” (p.135) e que “o ensino de línguas adicionais na escola regular precisa se dar em meio a preocupações de formação do cidadão, não meramente de um falante de línguas” (p.130). Essas afirmações dizem respeito ao fato de que em vez de conteúdos gramaticais e itens lexicais descontextualizados, o ensino de LA se dará a partir do texto, explorando questões de interlocução, conteúdos gramaticais e itens lexicais que sejam relevantes para a compreensão do texto. A ideia não é impor uma forma de trabalho com o texto, mas sugerir que o foco da aula de LA seja o texto. Além disso, nenhuma disciplina na escola deve focar meramente uma lista de conteúdos por si só; esses conteúdos precisam estar relacionados a problemas pertinentes para os alunos e em habilidades e competências que lhes permitam intervir, buscando preparar o aluno para atuar na sociedade e não

para reproduzir uma lista de conteúdos sem saber como usá-los. Infelizmente, na formação do professor, muitas vezes não há uma prática de análise textual buscando compreender efeitos de sentido de diferentes aspectos linguísticos levando-se em conta as condições de produção, o que poderia ajudar a rever o lugar da antiga lista de conteúdos gramaticais e lexicais, para relacioná-la a usos da linguagem e à ação social. Conseqüentemente, se não há essa reflexão e essa prática durante a formação, o professor acaba se amparando no que já conhece e, muitas vezes, não trabalha com textos e não percebe que o trabalho mecânico e descontextualizado com a lista de conteúdos pouco contribui para que o ensino de línguas faça sentido para os alunos.

Um aspecto do documento que, a meu ver, deixou algumas lacunas para serem preenchidas foi o ensino contextualizado dos recursos linguísticos (gramática, vocabulário e pronúncia), em especial a gramática. A dúvida não é em relação ao lugar desse conhecimento no currículo, pois isso é bastante enfatizado ao longo do texto: entende-se aprendizagem e uso da língua como algo que está se fazendo constantemente, assim, o foco não está em aprender esses recursos para usá-los no futuro, mas em fazer coisas usando esses recursos no aqui e agora, e que os recursos linguísticos devem ser aprendidos para possibilitar o uso da língua nas situações de comunicação propostas (p.140). Além disso, os RC salientam que a progressão do currículo não se dá por uma lista de itens gramaticais e de vocabulário, mas sim pelo trabalho com temáticas e gêneros do discurso, que são desenvolvidos através de projetos pedagógicos. Porém, se o lugar desse tipo de conhecimento na aula de língua está bem definido, como desenvolvê-lo dessa forma nas aulas é uma inquietação que fica. O documento faz vários comentários quanto ao papel dos recursos linguísticos, apresenta exemplos nos Cadernos do Aluno e fornece mais explicações no Caderno do Professor, mas não debate com mais profundidade como organizar e elaborar esse tipo de tarefa. Os exemplos, práticas diferentes do que grande parte de nós está acostumado, não são suficientes para esclarecer. Em minha opinião, fica claro o que não se deve fazer e o que se deve fazer, mas não fica tão evidente como fazê-lo, ainda mais se pensarmos que esses RC são destinados a uma gama diversificada de professores, dos quais muitos têm experiências bastante sedimentadas com exercícios mecânicos de gramática e vocabulário (ainda hoje muito utilizados na escola) e podem não ter leituras prévias e subsídios que os ajudem a compreender essa questão. Portanto, esse é um ponto que poderia ser mais explorado.

Da mesma forma, a discussão sobre avaliação poderia ser mais esclarecedora. Sobre esse aspecto, mais uma vez, acho que fica evidente o que se entende por avaliação: um ato diagnóstico e reflexivo e não classificatório, que visa a pensar o que precisa ser modificado em busca de um maior sucesso na aprendizagem dos alunos, e a retomada do que é, na maioria das vezes, feito e que poderia ser diferente. Nos Cadernos do Aluno há vários exemplos de tarefas de avaliação individual e coletiva (discutidas no Caderno do Professor) que apontam para a importância de uma avaliação continuada, que dê oportunidades ao aluno para refazer o que ainda precisa melhorar. Também é proposta uma avaliação de desempenho levando em conta critérios elaborados e discutidos pelo professor e alunos, “um ‘contrato’ entre as partes” (p. 166). Também há um espaço para a autoavaliação. (RGS, 2009a, p. 116-118; 160; 164-168). Todas essas sugestões foram incorporadas na unidade apresentada aqui, mas ainda fica um forte questionamento: como elaborar instrumentos de avaliação que sejam coerentes com essa proposta? Mais exemplos e uma discussão mais aprofundada poderia ser muito importante para a formação de professores interessados em trabalhar nessa perspectiva.

Finalizo apontando que considero que o documento cumpre com seu principal objetivo: “contribuir para incentivar o debate e a busca por soluções informadas e próprias” (RGS, 2009a, p.128), e que é um instrumento instigador e reflexivo, proporcionando oportunidades de olhar para a prática a partir de uma nova perspectiva e, a partir disso, ir além, buscar outras leituras que nos levem a compreender um pouco mais desse universo tão questionador que é o ensino de línguas e sua função na escola. Afinal, de acordo Paulo Freire, “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (1996, p.76).

Espero com este trabalho ter contribuído para a discussão dos RC e das práticas de professores de línguas, principalmente no que diz respeito ao processo de elaboração de uma unidade didática, visto que esse não é um processo simples e demanda muito tempo do professor. Os RC e seus Cadernos do Aluno e do Professor foram de grande relevância para a elaboração da unidade apresentada neste trabalho, que busca ser uma reflexão e prática dos RC e dos Cadernos para um determinado público, a EJA.

Esta experiência de planejamento e de reflexão me ensinou muito em relação à valorização do aluno pelo professor e do trabalho do professor pelos alunos. O processo de elaboração da unidade durou quase dois meses, o que é bastante tempo de planejamento em relação ao tempo de desenvolvimento do projeto que durou cerca de

quatro meses. O que inicialmente pode parecer exagero ou tempo desperdiçado, quando observado após o desenvolvimento da unidade, mostra-se como uma questão muito importante para o relacionamento do professor com os alunos. O tempo utilizado para a elaboração é valorizado pelos alunos, que percebem que a unidade foi desenvolvida especialmente para o trabalho com a turma e, com isso, percebem também o respeito do professor pelos alunos e por suas identidades, que são valorizadas e passam a guiar a unidade e o trabalho desenvolvido em aula. O resultado disso é o respeito dos alunos por um professor comprometido, o que é a base para o desenvolvimento da qualquer disciplina na escola, pois, como afirma Freire, “ensinar exige comprometimento”, não sendo possível “escapar à apreciação dos alunos, [visto que] a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho” (FREIRE, 1996, p.96). O comprometimento com o ensino é custoso, devido ao tempo e à dedicação que demanda, mas é essencial para conseguirmos desenvolver um trabalho no ensino de línguas visando à educação linguística, ao desenvolvimento do letramento e à autonomia do aluno para circular em uma sociedade que é pautada em práticas que fazem uso da escrita. Cabe ainda salientar que professor comprometido é para todos os contextos, não apenas para a EJA. Trato mais especificamente do contexto da EJA neste trabalho porque minha trajetória foi nessa busca de um ensino comprometido para esses alunos, mas entendo que o comprometimento como também a constante formação do professor são necessários em qualquer contexto de ensino.

A partir desta experiência, espero estar contribuindo com algo novo, explicitando a prática do fazer planejamento e discutindo algumas questões mais específicas como o entendimento entre a distinção de material didático e planejamento de um projeto específico. Os materiais didáticos são elaborados sem considerar um contexto específico, não buscam tratar dos interesses ou necessidades de um determinado público, enquanto um projeto é elaborado especificamente para um público, levando em consideração o perfil dos alunos e da comunidade, sendo que dificilmente as tarefas de um projeto poderão ser repetidas com outras turmas, pois foram pensadas para um grupo específico de alunos envolvidos com um determinado projeto pedagógico. O que é relevante aprender para uma turma poderá não se tornar relevante para outra, a maneira como as tarefas são desenvolvidas provavelmente será diferente. A proposta pode, evidentemente, ser adaptada, pois não é impossível que o tema tratado neste projeto possa tornar-se relevante para outros alunos; contudo, a unidade terá que ser repensada e reelaborada para atender às necessidades desse outro

contexto: como a escola pode fazer a diferença para esta turma específica? Poderia se pensar que essa é uma grande dificuldade do trabalho com projetos: as tarefas que planejamos para viabilizar o projeto dificilmente podem ser reaproveitadas, o que demanda bastante tempo do professor para preparar aulas para projetos diferentes que esteja desenvolvendo. No entanto, os aspectos positivos de longe ultrapassam as dificuldades: o respeito à experiência e aos conhecimentos prévios do alunos, o envolvimento dos alunos com os objetivos a serem alcançados, o respeito pelo trabalho do professor, o crescimento do grupo, o trabalho colaborativo, a troca de conhecimentos, a atuação do grupo em contextos mais amplos do que a sala de aula, entre outros, são gratificantes e renovadores para quem está comprometido com aprendizagem e a educação de cidadãos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELEDIO, M.O.L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ANDRIGHETTI, G.H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BAGNO, M. e RANGEL, E.O. Tarefas da Educação Lingüística no Brasil. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 5(1): 63-81, 2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, M.C.S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos? *In: Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre, 3(4), 2004.

BARTLETT, L. e HOLLAND, D. Theorizing the space of literacy practices. *Ways of Knowing Journal*, 2(1): 10–22, 2002.

BARTON, D. *Literacy; an introduction to ecology of written language*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

BENTES, A.C. Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos. *In: KARWOSKI, A.M. et al. (Orgs). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

BEZERRA, M.A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. *In: DIONISIO, A.P. et al. (Orgs). Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BORTOLINI, L.S. *Os conceitos de uso da língua, identidade e aprendizagem subjacentes no material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Porto Alegre, RS. Trabalho de conclusão de Curso de Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BRASIL. *Marco de ação de Belém (Confintea VI)*. Brasília: UNESCO, 2010.

_____. *Relatório-síntese do XI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos*. Belém do Pará, 17 a 20 de setembro de 2009.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. *Plano nacional de educação* (Lei nº 10.172). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2001.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Brasília: CNE/CEB, 2000a.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 01/2000*. Brasília: CNE/CEB, 2000b.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* (LDB nº 9394/1996). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

BRESSAN, C.G. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

BRITTO, L.P.L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. *In: _____*. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BULLA, G.S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). *In: II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*, 2009, Córdoba. II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Córdoba: PlasmaMedia, 2009. v. CD. p. 01-12.

_____. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, 5(1): 24-30, jan./abr. 2007.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Linguagem e discurso*. São Paulo: Contexto, 2008.

CLARK, H.H. O uso da linguagem. *Cadernos de tradução*. Porto Alegre, n.9, jan./mar. 2000.

COOK-GUMPERZ, J. (ed.) *The social construction of literacy*. Cambridge University Press: Cambridge, 2006.

COUGHLAN, P. e DUFF, P. Same task, different activities: analysis of SLA task from an activity theory perspective. *In: LANTOLF, J.P. e APPEL, G. (Eds.). Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994.

CRISTÓVÃO, V.L.P e NASCIMENTO, E.L. Gênero textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. *In: KARWOSKI, A.M. et al.(Orgs). Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FARACO, C.A. *Linguagem e diálogo: as idéias do círculo lingüístico de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FERREIRO, E. *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez, 2004.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veinteuno Editores, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALARZA, D.K. *Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer*. Porto Alegre, RS. Trabalho de conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GASS, S.M. e SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. London: Routledge, 2008.

GEE, J.P. *Situated language and learning: a critique of traditional schooling*. London: Routledge, 2004.

GIBBONS, P. Reading in a Second Language. In: _____. *Scaffolding language scaffolding learning: teaching second language learners in the midstream classroom*. Sidney: Heinemann, 2002.

GOMES, M.S. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GONZÁLEZ, F.J. e FENSTERSEIFER, P.E. Entre o “não mais” e o “ainda mais”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. In: *Cadernos de Formação RBCE*, v.1, p.9-24, set.2009.

HEATH, S.B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.). *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, 2001.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre, 3(4), 2004.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: HERNÁNDEZ, F. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LOUKILI, K.L.C. *Ainda faz sentido escrever cartas? : uma experiência com ensino de gêneros na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

LUCKESI, C.C. A avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: _____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? *Pátio*. Porto Alegre, n.12, fev./abr. 2000.

MARCUSCHI, L.A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A.P., BEZERRA M.A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001a.

MARCUSCHI, L.A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, Mercado de Letras, 2001b.

MARKEE, N. e KASPER, G. Classroom talks: an introduction. *The Modern Language Journal*, p.491-500, 2004.

MORAES, S.E. e KLEIMAN, A. Leitura e práticas disciplinares. In: _____. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP, 1989.

OLIVEIRA, F.M. A leitura e a escrita em classes de alfabetização de jovens e adultos: o olhar de quem aprende. *Revista da alfabetização solidária*, 8(8/9): 141-157, 2008/2009.

PIRES, M.B. *Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre, RS. Trabalho de conclusão de Curso de Especialização. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009a.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Cadernos do aluno: 5ª e 6ª séries, 7ª e 8ª séries, 1º ano, 2º e 3º anos*. Porto Alegre: SE/DP, 2009b.

_____. Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. *Cadernos do professor: linguagens, códigos e suas tecnologias, v. 1*. Porto Alegre: SE/DP, 2009c.

SCHLATTER, M. *Elaboração de materiais didáticos*. Polígrafo da disciplina de Estágio de Língua Inglesa II, 2007.

_____. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, 7(1): 11-23, jan./abr. 2009.

_____. Avaliação em língua estrangeira: a busca pela coerência entre objetivos, instrumentos e critérios de avaliação. In: MASELLO, L. (Org.). *Português lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevidéo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Cientiais de la Educación, UDELAR, 2008.

SCHLATTER, M. e GARCEZ, P.M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social, 2002, Belo Horizonte. *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - A linguagem como prática social*, 2001.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. e SCARAMUCCI, M.V.R O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, 39(3): 345-378, 2004.

SCHLATTER, M. et al. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: FLORES, V.N. et al. (Orgs.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Coperse, UFRGS, 2005.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHOFFEN, J.R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras*. Porto Alegre, RS. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SCHWARTZ, S. *Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCRIBNER, S. e COLE, M. *The psychology of literacy*. Massachusetts: Harvard University Press, 1981.

SILVA, C.H.D. *Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública*. Porto Alegre, RS. Trabalho de conclusão de Curso de Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. Livro do Professor. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, J.F. A LDB e a educação de jovens e adultos. *Contexto e educação*, 13(51): 87-106, jul./set. 1998.

STREET, B.V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

- _____. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: CUP, 1993.
- _____. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.
- _____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: M. MARTIN-JONES e K. JONES (eds). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.
- _____. What's "new" in new literacy studies? – Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2): 77-91 May 12, 2003.
- STREET, B.V. e LEFSTEIN, A. Literacy as social practice. In: _____. *Literacy: an advanced resource book*. Oxon/New York: Routledge, 2007.
- STREET, J.C. e STREET, B.V. The schooling of literacy. In: BARTON, D. e IVANIC, R. (Eds.). *Writing in the community*. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- SWALES, J.M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP, 2006.
- VASCONCELOS, M.L.M.C. e BRITO, R.H.P. *Conceitos de educação em Paulo Freire: glossário*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- YAN, Q. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. Porto Alegre, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

TRAVEL AND TOURISM

Você gosta de viajar? Gosta de conhecer lugares novos e diferentes, ler sobre outros lugares para visitar fora da sua cidade ou para saber mais sobre eles, ou então pesquisar na internet sobre outros lugares e seu turismo? Nesta unidade, vamos falar sobre nossas experiências com turismo, ler campanhas publicitárias relacionadas a turismo, assistir vídeos com campanhas turísticas e analisar guias de viagens. Depois de refletir sobre tudo isso, você será desafiado a montar sua própria campanha publicitária sobre atrações turísticas de sua cidade.

PARA COMEÇAR A CONVERSA

1) Discuta com seus colegas as perguntas abaixo:

- a) Você gosta de viajar? Por quê?
- b) Tem alguma época do ano preferida para viagens? Qual? Por quê?
- c) Quais lugares você já visitou? Qual você mais gostou de visitar?
- d) O que você mais gostou de fazer ou conhecer nesses lugares a que foi?
- e) Você tinha algum tipo de informação sobre esse(s) lugar(es) antes de viajar? Se sim, qual? Isso foi importante, ajudou você na sua viagem?
- f) Para que lugar(es) você gostaria de ir? Por que gostaria de ir lá? O que desperta seu interesse em relação a esse(s) lugar(es)?
- g) O que você costuma fazer ou faria antes de uma viagem para se organizar?
- h) Quando você pensa em viagens e turismo, dinheiro é uma questão importante? Por quê?
- i) Você costuma viajar por conta própria ou já utilizou alguma vez os serviços de uma agência de viagens? Se sim, ficou contente com os serviços? O que estava incluído no pacote?
- j) Você acha que pacotes de viagens são interessantes para quem está planejando uma viagem? Acha que eles são interessantes financeiramente? Por quê?
- l) Você tem alguma ideia dos valores de pacotes de viagens? Acha que os valores para viajar dentro do Brasil são muito diferentes de valores para ir para outros países?
- m) Pense na palavra TRAVEL e liste cinco outras palavras que você associaria a ela. Use o dicionário para lhe ajudar a saber como se escrevem em inglês as palavras em que você pensou.



n) Agora pense também na palavra TOURISM e liste mais cinco que vem a sua cabeça quando você pensa nela. Utilize o dicionário como na questão anterior.



o) Socialize com seus colegas as palavras em que você pensou, tanto para TRAVEL quanto para TOURISM, e discuta porque vocês pensaram nelas e quantas se repetiram.

LEITURA

2) Leia as informações turísticas tiradas de sites da internet sobre quatro países (Argentina, China, Italy and the USA) e faça as tarefas propostas. O balão abaixo vai ajudar você a realizar a tarefa.

COGNATOS → São palavras idênticas ou semelhantes a palavras em outro idioma, tendo o mesmo significado. Já os **falsos cognatos** são palavras que, apesar de semelhantes, possuem sentidos diferentes em cada língua. Felizmente, há muito mais cognatos do que falso cognatos!

Exemplos de cognatos:

enormous → enorme, rapid → rápido

Exemplos de falsos cognatos:

push → empurrar, college → faculdade

a) Leia as informações dos textos e relacione cada uma com um dos quatro países. Escreva o nome dos países nas linhas abaixo das informações.

ARGENTINA

CHINA

ITALY

USA

This country is famous for...

The Forbidden City – or Palace Museum – that sits at the center of Beijing.

The Great Wall and the Karst Mountains.

The Wolong Nature Preserve, the largest panda reserve in the country. The center tries to guarantee the Giant Panda species can continue to exist.

Some popular dishes are: Snake Soup, Dumpling, Dim Sum, Beijing Duck and many others.

- | | |
|-----------------|------------------------|
| (a) country | () localiza-se |
| (b) forbidden | () tenta |
| (c) sites | () país |
| (d) largest | () pratos |
| (e) tries | () maior |
| (f) dishes | () outros |
| (g) others | () proibido(a) |

This country is known for...

Its art, monuments and culture.

Famous monuments like the Tower of Pisa and the Colosseum.

Its gastronomic offers: pizza, pasta, wine...

Its boot-shaped peninsula.

- | | |
|-------------------|--------------------------|
| (a) known | () vinho |
| (b) wine | () torre |
| (c) offers | () massa |
| (d) tower | () ofertas |
| (e) pasta | () forma de bota |
| (f) boot-shaped | () conhecido |

This country is famous for...

The Statue of Liberty.

Department Stores like Macy's, Saks Fifth Avenue and Bloomingdale's.

Touristic places, such as Disney World, Hollywood, Las Vegas...

Its fast food restaurants: MC Donald's, Burger King, Subway, and others.

- (a) statue
- (b) store
- (c) like
- (d) places
- (e) fast food

- () loja
- () comida rápida
- () guerra
- () locais
- () como

This country is known for...

Its dulce de leche, alfajor and wine.

The invention of tango, a romantic dance and music style.

Drinking mate, a drink similar to tea made with yerba mate leaves.

Its touristic attractions like the Museum of the La Casa Rosada, Caminito, Ricoleta, Cervantes Theater...

- (a) drink
- (b) tea
- (c) made
- (d) leaves
- (e) theater

- () chá
- () folhas
- () teatro
- () beber, bebida
- () feito

b) Relacione as fotos de alguns pontos turísticos que apareceram nos textos com seus respectivos nomes.

(1) Caminito

(2) Casa Rosada

(3) Colosseum

(4) Tower of Pisa

(5) Great Wall

(6) Las Vegas

(7) Statue of Liberty

(8) Wolong Nature Preserve



()



()



()



()



()



()



()



()

c) Leia novamente as informações sobre os países realizando as quatro tarefas de vocabulário (uma sobre cada país). Você deve relacionar as palavras da primeira coluna com os sentidos mais adequados para cada uma de acordo com o contexto. Utilize o dicionário se necessário, mas não se esqueça de que há muitos cognatos nessas informações, o que facilita a leitura.

d) Responda as perguntas abaixo e depois converse com os colegas sobre as respostas de vocês.

- Você já conhecia essas atrações turísticas, havia visto na TV, internet, revista, etc? Quais você conhecia?

- Na primeira vez que você leu os textos, chegou a criar uma imagem ou tentou imaginar como seriam os lugares descritos? Se sim, houve alguma semelhança entre o que você estava pensando e as fotos?

ESTUDO DOS TEXTOS

3) Agora pense nas informações que você leu e responda as perguntas abaixo. Depois, compartilhe suas respostas com os colegas.

a) Já conhecia algo sobre algum desses países? Sobre qual/quais? O que você já sabia?

b) Você gostaria de ir a algum desses lugares? Qual/quais? Por quê?

c) Você acha que as informações lidas são úteis para pessoas que estejam pensando em visitar outros países? Por quê?

d) Que tipo de informações sobre os países foram fornecidas nos excertos tirados da internet?

e) Escolha dois países e aponte duas informações que você tenha achado interessante sobre cada um.

País 1: _____

País 2: _____

f) Por que você achou essas informações interessantes?

USO DA LÍNGUA

4) Agora é a sua vez de falar sobre as atrações do seu país. Imagine que você está ajudando a produzir um daqueles panfletos de agências de viagens. Esses panfletos costumam apresentar fotos, preços e frases curtas que buscam chamar a atenção das pessoas e deixá-las com vontade de conhecer o local. Sua tarefa na elaboração do panfleto é criar essas frases.

a) Crie suas frases apresentando ao leitor coisas que você acha interessante no Brasil e pontos turísticos que valem a pena ser visitados. Para ajudá-lo, use as informações que você leu sobre os quatro países e o dicionário.

Brazil is famous for...

b) Compartilhe suas frases com seus colegas.

- Houve frases semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?

- Qual frase você achou mais interessante? Por quê?

c) Com base nas observações feitas pelo professor, decida o que você quer modificar nas frases que criou com informações para um panfleto. Releia as informações sobre os quatro países para ajudar na reescrita.

Brazil is famous for...

PREPARAÇÃO PARA O ESTUDO DOS TEXTOS

5) Discuta em pequenos grupos as perguntas abaixo. Anote suas respostas para depois compartilhá-las com o grande grupo.

a) Que tipo de informação, na sua opinião, é importante para quem vai viajar?

b) Onde podemos encontrar esse tipo de informação antes de sairmos para viajar?

c) Você costuma buscar informações para organizar sua viagem nos recursos que mencionou? Em quais? Que tipo de informação você busca?

d) Você já utilizou um guia de viagem? Se sim, achou útil? Que tipo de informação você se lembra de ter encontrado lá?

e) Onde podemos conseguir guias de viagem? É preciso pagar por eles?

f) Se você fosse montar um guia de viagem de Porto Alegre, que tipos de informações ou itens você incluiria para falar sobre a cidade?

g) Ao lado está a página inicial de um guia retirado da internet. Abaixo, você encontrará ampliado o índice que se usa para navegar pelo site de acordo com as informações que se deseja sobre o local. Para saber mais sobre quais itens podem aparecer em um guia e também para poder entender melhor os guias que vamos analisar em seguida, faça a tarefa de vocabulário. Relacione os itens da primeira coluna (guia em inglês) com suas possíveis traduções para um guia em português.

Travel Guides Travel Essentials Holiday Ideas Travel Deals Hotels Flights
 Country Guides City Guides Airport Guides Beach Guides Ski Guides Cruise Guides Competitions

You are here: Home City Guide South America Brazil Rio de Janeiro Travel Guide

Rio de Janeiro Travel Guide Print

City Overview

Flights

Getting There By Water

Trains

Getting There By Road

Information

Money

Hotels

Economy

Transport

Sightseeing

Top Attractions

Attractions

Tours

Restaurants

Nightlife

Sports

Shopping

Rio de Janeiro Culture

Rio de Janeiro Excursions

Events

Contact Addresses

Images

Mini Guide

The 2016 Olympics host, Rio de Janeiro is an awe-inspiring city where impossibly steep granite mountains rise from the ocean between glorious stretches of golden sand. Brash skyscrapers vie for space with impeccable colonial buildings, and lush forests tumble down hillsides into densely populated residential areas.



[Click here for more images](#)

Its diverse cultures and peoples live in varying degrees of wealth or poverty. Rich exclusive areas stand in stark contrast and close proximity to the slum areas or favelas. But no matter what their background or economic standing, the Cariocas (Rio's residents) are characterized by a passion and enthusiasm for life.

The *cidade maravilhosa* (marvellous city) revels in life, with the beach, football, samba and Carnival the principal diversions. High above all this fun and frivolity are Rio's ever-present landmarks - the statue of Christ the Redeemer on the summit of Corcovado (hunchback) mountain and Sugarloaf with its historic cable car.

As well as these twin icons, Rio boasts a wealth of attractions and activities, plus great food, music and entertainment - enough to keep a visitor busy for any length of stay.

A natural port of the Baía de Guanabara (Guanabara Bay) in southeast Brazil, the city was founded by the Portuguese on 1 January 1502. They named it *Rio de Janeiro* (River of January), under the mistaken impression that it was an enormous river mouth. Since then, it has grown to a city of over 6 million people, with a further 5 million in the greater metropolitan area.

- (1) City Overview
- (2) Flights
- (3) Getting There By Water
- (4) Trains
- (5) Getting There By Road
- (6) Information
- (7) Money
- (8) Hotels
- (9) Economy
- (10) Transport
- (11) Sightseeing
- (12) Top Attractions
- (13) Attractions
- (14) Tours
- (15) Restaurants
- (16) Nightlife
- (17) Sports
- (18) Shopping
- (19) Rio de Janeiro Culture
- (20) Rio de Janeiro Excursions
- (21) Events
- (22) Contact Addresses
- (23) Images
- (24) Mini Guide

- () Cultura do Rio de Janeiro
- () Endereços para contato
- () Principais Atrações
- () Restaurantes
- () Imagens
- () Transporte
- () Esportes
- () Excursões no Rio de Janeiro
- () Trens
- () Atrações
- () Mini Guia
- () Como chegar pela estrada
- () Economia
- () Turismo
- () Informações
- () Eventos
- () Como chegar pela água
- () Vôos
- () Panorama da Cidade
- () Hotéis
- () Passeios
- () Vida Noturna
- () Dinheiro
- () Compras

ESTUDOS DOS TEXTOS: GUIAS DE VIAGENS

6) Dê uma olhada nos diferentes guias que estão circulando na sala de aula (alguns deles circulam de forma impressa, outros são digitais e acessados através da internet, alguns estão em português, outros em inglês). Veja que tipos de informações estão sendo dadas, como eles estão organizados, que elementos gráficos eles apresentam, além de outras coisas que chamem sua atenção. Responda as perguntas a seguir e depois compartilhe com a turma as observações que você fez.

a) A qual dos lugares desses guias você iria? Por quê?

b) O que mais chamou a sua atenção sobre as informações encontradas nos guias?

c) Os itens ou tipos de informação em que você pensou em incluir no seu guia de Porto Alegre (tarefa 5, questão F) apareceram nos guias que você olhou?

d) O que havia em comum e o que havia de diferente entre a sua proposta e os guias analisados?

Informações em comum: _____

Informações diferentes: _____

e) As informações que aparecem nos diferentes guias que você olhou são as mesmas ou há diferenças entre os guias? Anote aspectos que você achou semelhantes, comuns em diferentes guias (em relação ao texto, organização do guia, imagens) e aspectos diferentes, que não foram encontrados em todos os guias. Use o vocabulário estudado anteriormente (tarefa 5, questão G) para ajudá-lo a entender os diversos itens que aparecem nos guias e poder analisá-los melhor.

Aspectos semelhantes

Aspectos diferentes

f) A partir da leitura que você fez dos guias, você conclui que eles tratam sempre das mesmas informações ou elas podem variar dependendo do local ao qual o guia se refere?

g) Que tipo de peculiaridades poderiam ser encontradas em um guia (coisas que não seriam padrões, que não apareceriam em todos)? Você pode olhar sua anotações sobre os aspectos semelhantes e diferentes dos guias analisados, pode olhar os guias novamente e também pode pensar em peculiaridades que não aparecem, mas que você acha que poderiam aparecer em guias de outros lugares.

h) Se o guia em questão fosse de Porto Alegre, você incluiria algum tópico que não foi mencionado nos guias que você olhou? Se sim, qual(is)?

i) Depois de olhar e analisar alguns guias, você mudaria algo na sua resposta da questão F da tarefa 5? O que? Por quê?

PREPARAÇÃO PARA COMPREENSÃO ORAL

Os guias são uma forma prática de conseguir informações sobre o local que gostaríamos de visitar, mas, muitas vezes, antes de termos contato com um guia de viagens, nosso interesse em visitar algum local surge a partir de outros recursos, de outra fonte de informação. A proposta agora é discutir quais podem ser essas outras possibilidades.

7) Pense nas questões abaixo e anote suas respostas. Depois discuta com os colegas e compare suas ideias.

a) Como pode surgir nosso interesse em visitar outra cidade, outro estado ou país? Que coisas podem despertar nossa curiosidade?

b) Você acha que o uso da mídia é uma boa maneira de despertar o interesse das pessoas por um determinado local? Por quê?

c) Quais tipos de mídia podem ser usados para fazer publicidade sobre turismo? Um exemplo são os panfletos de agências de turismo. Pense em outras possibilidades.

d) O que são campanhas publicitárias? Com quais objetivos elas são criadas?

e) Pensando em campanhas publicitárias, em que meios de comunicação podemos encontrar propagandas sobre turismo?

f) O que chama mais sua atenção, uma campanha publicitária impressa ou uma audiovisual? Por quê?

g) Campanhas publicitárias audiovisuais podem ser feitas de diversas maneiras, explorando diversos recursos. Pense em diferentes maneiras como uma campanha audiovisual poderia ser organizada, em diferentes elementos que poderiam fazer parte da campanha.



COMPREENSÃO ORAL

8) Agora vamos assistir a três campanhas publicitárias audiovisuais sobre turismo. Preste atenção nas imagens e no som e depois responda as perguntas.

a) Quais são as principais diferenças na maneira como essas três campanhas estão organizadas?

b) Quais são os pontos em comum?

c) Faz diferença o fato de não haver texto (nem escrito nem falado) no terceiro vídeo? Por quê?

d) Por enquanto, sem estudar os textos dos dois primeiros vídeos, diga o que mais chama sua atenção em cada um deles.

Vídeo 1: _____

Vídeo 2: _____

Vídeo 3: _____

e) Para qual desses lugares você iria? Por quê?



ESTUDO DA PUBLICIDADE EM VÍDEO 1

9) Assista ao primeiro vídeo novamente e faça as tarefas abaixo.

a) Complete a letra da música que toca no vídeo que você vai assistir novamente. Use as opções abaixo para completar de acordo com o que você ouvir.

from	home	cities	how
London	still	matter	down

**I've been to _____ that never close _____
 _____ New York, to Rio, and Old _____ Town
 But no _____ how far or _____ wide I roam
 I _____ call Australia _____.**

b) Selecione o sentido mais adequado para as palavras retiradas do texto. Se necessário, use o dicionário. Isso vai ajudar a ler o texto que você completou e depois responder as perguntas que seguem.

I'VE BEEN TO	eu estive em	eu dirigi
NEVER	nunca	às vezes
CLOSE DOWN	brilham	param
FROM ... TO	de ... a (ao)	além
TOWN	país	cidade
NO MATTER	não importa	não adianta
HOW FAR	a altura	a distância
HOW WIDE	a extensão	a duração
ROAM	corra	vague
CALL	ligo	chamo

c) Responda as perguntas abaixo com base na sua leitura do vídeo e do texto.

- Por que você acha que o autor da campanha escolheu uma música que cita várias cidades? Qual a relevância disso para a propaganda?

- Por que você acha que o autor da campanha escolheu as imagens que aparecem no vídeo para ilustrá-la?

- Qual a função da frase "The place people call home" que aparece escrita no fim do vídeo?

- Que estratégias são usadas na campanha para chamar a atenção do público?

- Você acha o anúncio convincente? Por quê?

- O que você mudaria no vídeo para torná-lo mais atraente?

USO DA LÍNGUA

10) Imagine que você faz parte da equipe de uma agência de publicidade e está participando da criação de um vídeo sobre Porto Alegre. Uma parte da equipe é responsável pelas imagens e pelo som e a outra, da qual você faz parte, deve criar o final para o vídeo. Usando o vídeo da Austrália como modelo, pense em que outras frases você acha que poderiam ser colocadas no lugar da frase: "The place people call home". Crie quatro possibilidades de fechamento para o vídeo para que a equipe possa escolher a mais interessante.

a) Nas duas primeiras frases, você precisa pensar em uma forma de se referir a Porto Alegre, uma maneira que as pessoas possam chamar a cidade, por exemplo: "The place people call **paradise**".

The place people call _____.

The place people call _____.

b) Nas duas últimas, você deve pensar em outros verbos, escolher outras ações

que as pessoas possam fazer em relação a Porto Alegre, por exemplo: "The place people **need to know**".

The place people _____.

The place people _____.

c) Compartilhe suas frases com seus colegas e discuta as questões abaixo.

- Houve frases semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?

- Qual frase você achou mais interessante? Por quê?



ESTUDO DA PUBLICIDADE EM VÍDEO 2

11) Faça as tarefas sobre o segundo vídeo.

a) Assista novamente ao vídeo e, mesmo sem estudar o texto oral do vídeo, tente pensar em quais informações estão sendo dadas ao leitor, sobre que tipo de coisas eles estão falando.

b) Assista mais uma vez, agora prestando atenção ao som, e coloque as partes do vídeo em ordem.

- () **We earn our turns**
- () **Because if you were snow, where would you wanna fall?**
- () **This is winter in California**
- () **There are no rules**
- () **We shred... we fly... we carve...**
- () **We go big**
- () **We defy gravity... convention... definition...**
- () **Head to California**
- () **And we have only one rule, one rule, one rule**
- () **Yeah, we crater!**
- () **So grab your sunscreen and your party hat**

c) Leia o texto da propaganda (na tarefa B) e relacione cada parte com sua legenda. Use a mesma numeração que você usou para colocar o texto em ordem,

ou seja, a frase que você marcou como número 1, você também vai marcar como 1 na legenda correspondente.

- () Desafiamos a gravidade... convenções... definições...
- () Vamos longe
- () É inverno na Califórnia
- () Então pegue o protetor solar e o chapéu de festa
- () Sim, nós caímos!
- () E temos só uma regra, uma regra, uma regra
- () Não há regras
- () Nós descemos despenhadeiros... nós voamos... nós esculpimos a neve...
- () Fazemos por merecer
- () Se você fosse neve, onde iria querer cair?
- () Vá para Califórnia.

d) Reúna-se com um colega e discuta as perguntas a seguir:

- Quem é a primeira pessoa que aparece na campanha? O que ele faz?

- A presença dele é importante para a campanha ou é indiferente? Por quê?

- Que tipo de informação está sendo fornecida na propaganda?

- Releia sua resposta para a questão A referente a esse vídeo (página anterior) e compare com sua resposta à pergunta anterior. Você conseguiu prever alguma informação sobre o vídeo? Qual(is)?

- Essas informações são do interesse de qualquer leitor ou você acha que é para um público mais específico? Por quê?

- O que você acha da frase "We have only one rule, one rule, one rule, there are no rules" ser usada para fazer publicidade para a cidade? Acha que essa é uma boa escolha para atrair pessoas para o local? Por quê?

- Você acha que o cenário, as imagens, as pessoas, as atividades que estão sendo feitas foram uma boa escolha para a propaganda? Na sua opinião, o que foi bem escolhido? Por quê?

- Qual a função da frase final do vídeo: "Because if you were snow, where would you wanna fall?"? Que sensação ela lhe causa?

USO DA LÍNGUA

12) Imagine que você continua trabalhando com uma equipe na criação de um vídeo sobre turismo em Porto Alegre e você continua encarregado da produção do texto para o vídeo. O novo vídeo terá outro slogan e você deve criar algumas frases para que a equipe escolha qual será usada no vídeo. Crie outras frases para substituir a do vídeo sobre a Califórnia: "Because if you were snow, where would you wanna fall?".

- a) Você deve pensar em complementos para o verbo "were" e em ações para o verbo "wanna", por exemplo: "Because if you were **a millionaire**, where would you wanna **spend your money**?".

Because if you were _____, where would you wanna _____?

Because if you were _____, what would you wanna _____?

Because if you were _____, where would you wanna _____?

- b) Compartilhe suas frases com seus colegas e discuta as questões abaixo.

- Houve frases semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?

- Qual frase você achou mais interessante? Por quê?



ESTUDO DA PUBLICIDADE EM VÍDEO 3

13) Assista novamente ao terceiro vídeo, responda as perguntas e depois e discuta as questões com um colega.

- a) Por que você acha que o autor escolheu usar apenas imagens e uma música instrumental, em vez de usar um texto escrito ou oral como recurso?

- b) De que maneira esse vídeo tenta convencer o espectador?

- c) Que tipo de informação está sendo fornecida na propaganda?

- d) Você acha o anúncio convincente? Por quê?

- e) O que você mudaria no vídeo para deixá-lo mais atraente?

COMPARANDO AS PUBLICIDADES EM VÍDEO

14) Discuta em pequenos grupos as questões que comparam os três vídeos.

a) Na sua opinião, as campanhas têm os mesmos objetivos? Por que você acha isso?

b) Você achou todas as campanhas eficientes em relação a seus objetivos? Por quê?

c) Enquanto os dois primeiros vídeos que apresentam textos (orais e escritos), o último não apresenta. Você acha que por isso a terceira propaganda chega a diminuir ou aumentar seu impacto sobre o espectador? Por quê?

d) Quais argumentos cada publicidade usa para chamar a atenção do espectador?

Vídeo 1: _____

Vídeo 2: _____

Vídeo 3: _____

PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

15) Converse com um colega sobre as questões abaixo:

a) Onde geralmente encontramos campanhas publicitárias impressas?

b) Pense em uma campanha publicitária impressa que você tenha gostado muito ou que você acha que foi marcante e reflita sobre os seguintes pontos:

- Sobre o que ela falava?

- Qual era o objetivo?

- Onde você viu essa campanha?

- Como era o texto?

- Para quem ela era dirigida? Por que você acha isso?

- Que estratégias eram usadas na campanha para chamar a atenção do público?

c) Pense em campanhas publicitárias impressas sobre turismo. Como você acha que seria uma boa campanha sobre turismo? Pense no texto, nas imagens e no que mais você julgar importante.

LEITURA: CAMPANHA I

16) Reúna-se com um colega e responda as perguntas sobre a campanha publicitária abaixo.



a) O texto acima é uma campanha publicitária para estimular o turismo na Suíça. Com base nas imagens, como você acha que eles tentam convencer o leitor a viajar para lá?

b) Para quem você acha que o texto é escrito? Por quê?

c) Você acha que o dinheiro delimita o público alvo dessa campanha? Por quê?

d) Quem é responsável pela campanha? Por que você acha isso?

e) Qual a relação da frase "We do everything for the perfect holiday" com a imagem?

f) Você achou que a associação dessa imagem ao texto foi boa? Por quê?

g) Qual a função dessa frase no texto?

USO DA LÍNGUA

17) Imagine que você está participando de um concurso da prefeitura para ver quem cria o slogan mais legal para uma campanha sobre turismo em Porto Alegre, sendo que cada participante pode enviar até quatro frases.

a) Usando o slogan da propaganda sobre a Suíça como modelo, crie duas frases em que você só muda o final, por exemplo: "We do everything for **an unforgettable vacation.**".

We do everything for _____

We do everything for _____

b) Crie mais duas frases inspiradas nesse modelo, mas agora mude o início: "We **offer the best hotels** for the perfect holiday."

We _____ for the perfect holiday.

We _____ for the perfect holiday.

c) Compartilhe seus slogans com seus colegas e discuta as questões abaixo.

- Houve slogans semelhantes? O que vocês mencionaram em comum?

- Qual slogan você achou mais interessante? Por quê?
-
-

LEITURA: CAMPANHA II

18) Converse com um colega sobre a campanha publicitária sobre Israel e faça as tarefas propostas.

TODAY *in* ISRAEL
there's a lot your clients can share.



Ballerinas are rehearsing in Tel Aviv.



Chefs are preparing dinner in Jerusalem.



Visitors are strolling the gardens of Haifa.



Musicians are preparing for a concert in ancient Beit She'an.



Archeologists are digging on Masada.



Children are playing, people are smiling, and visitors from around the world are enjoying the restaurants, the hotels, the ancient sites, and the endless wonders of today's Israel. In other words – today is another beautiful day in Israel, where everyone always has a warm and friendly "Shalom" for you. Today is a perfect day for you to plan a trip to Israel for your clients.

www.goisrael.com/bestdeals 1-888-77-ISRAEL

ISRAEL
NO ONE BELONGS HERE MORE
THAN YOU.

a) Leia a campanha e relacione as partes com suas legendas.

- (1) *Today in Israel.*
- (2) *There's a lot your clients can share.*
- (3) *Ballerinas are rehearsing in Tel Aviv.*
- (4) *Musicians are preparing for a concert in ancient Beit She'an.*
- (5) *Visitors are strolling the gardens of Haifa.*
- (6) *Chefs are preparing dinner in Jerusalem.*
- (7) *Archeologists are digging on Masada.*
- (8) *Children are playing,*
- (9) *visitors are smiling,*
- (10) *and visitors from around the world are enjoying the restaurants, the hotels, the ancient sites, and the endless wonders of today's Israel.*
- (11) *In other words – today is another beautiful day in Israel,*
- (12) *where everyone always has a warm and friendly "Shalom" for you.*
- (13) *Today is a perfect day for you to plan a trip to Israel for your clients.*
- (14) *Israel – No one belongs here more than you.*

- () Músicos estão se preparando para um concerto na antiga Beit She'an
- () Chefes estão preparando o jantar em Jerusalém
- () Crianças estão brincando
- () E visitantes de todo o mundo estão desfrutando de restaurantes, hotéis, locais antigos e das intermináveis maravilhas da Israel de hoje
- () Hoje em Israel
- () Onde todo mundo sempre tem um caloroso e amigável "Shalom"* para você
- () Arqueologistas estão escavando em Masada
- () Israel, ninguém pertenci aqui mais do que você
- () Em outras palavras, hoje é outro lindo dia em Israel
- () Bailarinas estão ensaiando em Tel Aviv
- () Hoje é um dia perfeito para você planejar uma viagem para Israel para seus clientes
- () Visitantes estão sorrindo
- () Há muito o que seus clientes podem compartilhar
- () Visitantes estão passeando pelos jardins de Haifa

*** Shalom é uma forma de cumprimentar em hebraico.**

b) Esse texto que você leu faz parte de uma campanha publicitária para estimular o turismo em Israel. Com base nas ilustrações e no texto, como você acha que eles tentam convencer o leitor a viajar para lá?

c) Você acha que qualquer pessoa pode ser o público alvo dessa campanha? Por quê?

d) Por que você acha que uma parte do texto está escrita em letras maiores e em cor diferente do restante do texto (em branco)?

e) Você acha que a escolha das ilustrações e a disposição delas junto ao texto favorecem a campanha? Por quê?

f) Qual a função da frase "Israel - No one belongs here more than you" no fim da campanha?

USO DA LÍNGUA

19) Agora vamos refletir um pouco sobre como a língua inglesa está sendo usada nessa campanha. Com um colega, discuta e faça as tarefas abaixo.

a) Por que você acha que o autor da campanha escreveu o texto usando essa estrutura: ARE PREPARING, ARE PLAYING, ARE SMILING, ARE ENJOYING?

b) Em que tempo verbal estão as frases em que essas estruturas aparecem (passado, presente ou futuro)?

c) Se as frases estivessem em outros tempos verbais, elas ainda desempenhariam a mesma função, dariam o mesmo sentido ao texto? Por quê (não)?

d) Qual a função dessas frases no texto?

e) Imagine que seu slogan foi um dos escolhidos e que você passou na primeira fase do concurso da prefeitura de Porto Alegre. Agora, para a segunda fase, você precisa produzir um texto incentivando o turismo em Porto Alegre.

Use a estrutura das frases da campanha que acabamos de ler como base e crie seu próprio texto para convencer turistas a visitar nossa cidade.

Atenção à estrutura:

Chefs **are preparing** dinner in Jerusalem.
(quem) (ação)

Exemplo: People **are drinking** *chimarrão* at Redenção.
(quem) (ação)

Children **are** _____ **ing** at _____.
(quem) (ação)

TODAY in PORTO ALEGRE...

f) Compartilhe seu texto com seus colegas.

• Houve textos semelhantes? O que vocês mencionaram em comum sobre Porto Alegre?

• Qual texto você achou mais interessante? Por quê?

ESTUDO DOS TEXTOS

20) Discuta com um colega as questões sobre as duas campanhas:

a) Você acha que as duas campanhas tentam convencer o leitor da mesma maneira? Por que você acha isso?

b) Por que você acha que uma das campanhas possui apenas um slogan (palavra ou frase usada com frequência, em geral associada à propaganda comercial, política, etc.) enquanto a outra apresenta um texto com várias informações?

c) Você acha que uma campanha é mais eficiente do que a outra? Por quê?

d) Na sua opinião, os anúncios podem convencer todos os públicos? Quais eles convencem? Quais não convencem? Por quê?

e) Quais fatores você acha que delimitam o público alvo dessas campanhas?

f) O que você mudaria nas campanhas para deixá-las mais atraentes?

PREPARAÇÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

21) Imagine que você passou pela segunda fase do concurso da prefeitura e agora está na última etapa com apenas mais nove concorrentes. Essa última etapa é mais difícil, pois agora não é apenas o slogan ou um texto, mas uma campanha publicitária que você precisa criar.

Planeje um texto para sua campanha tentando estimular pessoas a visitarem Porto Alegre e também informá-las sobre locais para visitação e passeios. A campanha será escrita em inglês, pois visa a dar informações a pessoas de outros países que usem a língua inglesa como forma de comunicação.

Antes de escrever sua campanha, faça algumas anotações importantes que serão úteis na produção do texto.

a) Liste alguns pontos turísticos, lugares que você considera imperdíveis de serem conhecidos em Porto Alegre.

b) Além de lugares, pense em programas que você recomendaria que um turista em Porto Alegre fizesse.

c) Após ter pensado nos lugares e nos programas a serem indicados, tome as seguintes decisões:

- Para quem será dirigida a campanha?

- O que poderia sensibilizar o público a querer conhecer Porto Alegre?

- Que recursos (fotos, ilustrações, frases de efeito, etc.) poderiam ser usados?

- Em que veículo será divulgada a campanha?

d) Pense em quais imagens você precisa para ilustrar sua campanha. Você decide se quer colocar uma imagem como plano de fundo (como na primeira publicidade que lemos) ou se prefere colocar várias imagens de diversos lugares de Porto Alegre (como na segunda).

e) Construa um pequeno texto para a sua campanha turística. Você pode fazer um parágrafo único ou escrever várias frases ao lado das imagens (como na campanha que lemos sobre Israel). Você pode consultar o texto que você escreveu sobre o Brasil no "Uso da Língua" da página 7 e o texto que você criou no "Uso da Língua" da página 27. Esses textos podem servir como base para você escrever sua campanha. Tente aproveitar as discussões feitas ao longo dessa unidade.

f) Crie um slogan para a sua campanha publicitária. Você pode olhar os slogans que já criou nas tarefas de "Uso da Língua" das páginas 15, 18 e 23. Você pode criar um novo slogan para sua campanha, adaptar um dos que já escreveu ou até mesmo usar um deles se ele servir para a campanha que você está montando.

PRODUÇÃO TEXTUAL

22) A partir das anotações que você fez durante seu planejamento, produza sua campanha publicitária.

a) Utilize uma folha de rascunho e faça um esboço da sua campanha. Indique onde você planeja colocar fotos, ilustrações, texto, a disposição desses elementos na página, os tamanhos e as cores dos textos, etc.

b) Com base em todas as decisões tomadas, vá ao laboratório de informática com o professor e os colegas para construir sua campanha publicitária. Lá você poderá pesquisar na internet e encontrar as imagens necessárias para sua campanha, além de poder montar sua campanha com o Word, o Power Point ou outro aplicativo disponível. Quando necessário peça a ajuda do professor e dos colegas para usar as ferramentas disponíveis nos computadores.

REESCRITA

23) Depois de escrita a primeira versão da sua campanha, troque os textos com os colegas e analise uma outra campanha produzida na turma. Utilize uma folha de rascunho para fazer suas anotações e depois entregá-las ao colega.

a) Você faria modificações na campanha? Quais? Por quê?

b) O texto tem um interlocutor claro? Apresenta um público alvo bem definido?

c) São utilizados recursos visuais para chamar a atenção do leitor? Falta algo na sua opinião? O que?

d) O texto usa recursos linguísticos para chamar a atenção do leitor? Você mudaria algum recurso? Qual? Acrescentaria outro?

e) O texto usa bons argumentos para convencer o público a participar da campanha? Você acha que algo não está bom na argumentação? O que?

f) A seleção e a organização dos recursos visuais e linguísticos estão adequadas ao objetivo da campanha? Acha que algo precisa ser alterado? O que?

g) Agora, com base nas observações do colega, decida o que você pretende modificar na sua campanha e escreva uma nova versão. Essa versão será lida pelo professor, que também poderá fazer sugestões para que você reescreva sua campanha mais uma vez.

MOSTRANDO SUAS PRODUÇÕES PARA A ESCOLA

24) Com a orientação do professor e a ajuda dos colegas, construa o mural "Turismo em Porto Alegre: pessoas do mesmo lugar, perspectivas diferentes", para expor as campanhas elaboradas pela turma. Aproveite que todas as campanhas estarão expostas juntas para discutir quais são as propagandas mais eficientes na sua opinião.

a) Por que você acha que essas são as campanhas mais eficientes?

b) O que poderia deixar as outras propagandas mais convincentes?

PARA ALÉM DA SALA DE AULA

25) Com a ajuda do professor, acesse a página da internet: <http://www.virtualtourist.com/>.

Esse é um site sobre turismo, no qual as pessoas encontram informações sobre diversos lugares do mundo, inclusive sobre Porto Alegre. Nesse site, é possível encontrar a opinião de pessoas que estiveram em outros lugares falando sobre hotéis, restaurantes, etc. Há também guias de viagens e é possível estabelecer fóruns de discussão, marcar encontros com os membros do site. Além disso, as pessoas podem criar páginas dentro desse site para falar sobre suas viagens, contar sobre locais em que estiveram, postar imagens.

A proposta é criar uma página na qual a turma possa expor as campanhas produzidas sobre turismo em Porto Alegre, permitindo que pessoas interessadas em visitar a cidade possam lê-las e saber um pouco mais sobre o local.

AUTOAVALIAÇÃO

26) Pense no que você aprendeu nesta unidade.

a) Nesta unidade, o que eu aprendi sobre:

- textos para campanhas publicitárias?

- guias de viagens?

- turismo?

- minha cidade?

- leitura em inglês?

- escrita em inglês?

- compreensão oral em inglês?

- a língua inglesa?

- outras coisas?

b) Como eu aprendi isso?

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

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
LÍNGUA INGLESA**

Caderno de Orientações ao Professor sobre a Unidade “*Travel and Tourism* – Turismo na nossa cidade: pessoas do mesmo lugar, perspectivas diferentes.”³³

Nesta unidade, a temática privilegiada é o turismo e como campanhas publicitárias interagem com o leitor tentando convencê-lo a conhecer certos lugares. A proposta provoca o aluno a, a partir da leitura de campanhas publicitárias de turismo em outros países, olhar para sua própria cidade para repensá-la, tentando ver os aspectos atrativos e interessantes que ela pode oferecer a turistas. Para isso, a unidade propõe o estudo do gênero propaganda, impressa e audiovisual, focalizando como um texto publicitário utiliza recursos linguísticos e visuais para tentar persuadir e seduzir o leitor.

As leituras e a produção textual são acompanhadas de várias provocações para que os alunos pensem no uso da língua adicional como um recurso contextualizado para a constituição dos textos que leem e que produzem. Através da leitura, das discussões e análises das propagandas, como também da reflexão sobre aspectos linguísticos, pretende-se aprofundar a competência argumentativa e persuasiva para que sejam criadas condições para os alunos produzirem seus próprios textos – repensando aspectos de sua vida e de sua cidade – e para participarem de forma mais madura de situações que envolvam não apenas a análise crítica, mas também a persuasão.

Para trabalhar a escrita, a unidade parte da análise dos elementos linguísticos e de questões de interlocução (quem escreve, para quem, com qual objetivo, etc.). Os alunos vão trabalhando, ao longo da unidade, com esses elementos que são relevantes nos textos estudados, destacando seu contexto de uso e praticando-os, para que ao fim da unidade tenham suporte suficiente para aventurar-se a escrever seu próprio texto em língua inglesa.

³³ As orientações aqui expostas seguem a proposta e o formato sugerido pelos RC (RGS, 2009Aa, b) e de seus Cadernos do Professor (RGS, 2009Ac).

OBJETIVOS

Ao final da unidade, os alunos terão vivenciado oportunidades de desenvolver as competências de:

- Ler – posicionar-se criticamente em relação a campanhas publicitárias turísticas, refletindo sobre o papel dos recursos utilizados (visuais e linguísticos), reconhecendo a função persuasiva da campanha, reagindo e posicionando-se em relação a ela.
- Escrever – produzir uma campanha publicitária turística, adequando diferentes recursos (visuais, linguísticos e de persuasão) a públicos distintos.
- Resolver problemas – refletir sobre o que pode ou não ser importante fazer antes de realizar uma viagem, sobre como propagandas podem influenciar ou não nossas escolhas sobre os locais para onde viajamos, sobre como guias de viagens e outros recursos podem ser úteis para o planejamento de uma viagem.

HABILIDADES

- Identificar a ideia central de um texto curto;
- Estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação de texto verbal e não verbal;
- Buscar informações em um texto;
- Valer-se de materiais de referência para apoio à leitura (dicionários, gramáticas, internet, etc.);
- Compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado;
- Compartilhar a leitura dos textos;
- Relacionar uma informação do texto outras informações do contexto ou oferecidas por outro texto;
- Identificar efeitos do uso de recursos gráficos em um texto de propaganda;
- Ativar conhecimentos prévios (conhecimento de mundo, experiência anterior com propagandas e guias de viagens, conhecimento de língua portuguesa e da língua adicional) para ler e para produzir um texto;
- Compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras)

e não verbais (imagens) em um texto;

- Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao mesmo gênero;
- Selecionar e utilizar argumentos pertinentes à divulgação e promoção do turismo na sua cidade;
- Utilizar recursos linguísticos específicos para construir relações persuasivas em uma campanha turística;
- 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 ortografia, etc.

CONTEÚDOS

- Campanhas publicitárias, impressas e audiovisuais: circulação social e funções, modos de organização e componentes;
- Guias de viagens: circulação social e funções, modos de estruturação;
- Efeitos de sentido de recursos linguísticos e sua relação com os recursos gráficos;
- Cognatos como apoio para a leitura de textos;
- Vocabulário referente a turismo (índice de guias de viagens, tipos de atrações turísticas, etc.);
- Recursos linguísticos para falar sobre hipóteses (condicional tipo II) para criar slogans turísticos;
- Tempo verbal presente contínuo: valores e emprego desse tempo para a construção de sentido do texto e para descrever um cenário turístico.

DURAÇÃO PREVISTA

- Aproximadamente 16 aulas.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Dicionários bilíngues, guias de viagens em língua portuguesa e em língua inglesa, televisão e aparelho de DVD, folhas de papel para elaboração de rascunhos das campanhas, material para montagem de um mural na sala de aula, laboratório de informática com acesso à Internet.

Caso não haja laboratório de informática com acesso à Internet na escola, uma possibilidade é que, em vez de as campanhas serem produzidas no Word ou no Power Point, os alunos e o professor levem gravuras, fotos e imagens de Porto Alegre retiradas de revistas ou de jornais para montar suas publicidades em uma folha de ofício, precisando assim de canetas coloridas, lápis de cor, cola, tesoura, etc.

Seção 1 – Conhecendo o tema (Aulas 1, 2 e 3)

Estas aulas realizam uma primeira aproximação ao tema, mas ainda não ao gênero a ser trabalhado, e buscam levantar os conhecimentos prévios sobre o tema da unidade. Nessas aulas, os alunos terão também um contato inicial com a escrita, porém o foco está na leitura e na discussão. A leitura de pequenos excertos extraídos da internet com informações sobre outros países é tomada como provocação para uma primeira discussão e produção escrita inicial com foco no uso de alguns recursos verbais. As seguintes habilidades devem orientar o ensino e a avaliação: identificar a ideia central de um texto curto; buscar informações em um texto; valer-se de materiais de referência para apoio à leitura; compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado; compartilhar a leitura dos textos; ativar conhecimentos prévios para ler e para produzir um texto.

Para começar a conversa

Leia com os alunos a apresentação da unidade e, em seguida comece a discutir as questões motivadoras do trabalho. O objetivo dessas questões é resgatar experiências prévias dos alunos sobre suas viagens e também falar um pouco sobre a rotina pré-

viagem, sobre como eles se preparam e que coisas costumam fazer para se organizar, sobre a relevância do dinheiro para essa prática. Encaminhe a conversa em tom exploratório, dando espaço a outras perguntas que possam surgir a partir dos relatos dos alunos. Nas questões M e N, dê algum tempo para eles responderem individualmente e depois peça que socializem suas respostas com os colegas.

Ideia: O objetivo da questão O é ver quais associações foram comuns entre os alunos, quais palavras foram pouco mencionadas, etc. Poderia ser interessante anotar essas palavras no quadro para que eles visualizassem melhor as ideias da turma. Também seria bom se o professor de Matemática pudesse participar da atividade. Ele poderia participar da discussão e fazer a associação das palavras. Depois, poderia ajudar na montagem de um gráfico ou simplesmente fazer com os alunos uma tabela com o percentual que cada palavra foi mencionada. Assim os alunos teriam uma ideia mais precisa de quais itens foram mais e menos associados aos temas TRAVEL e TOURISM.

Leitura

Explique aos alunos que eles irão ler quatro pequenos excertos extraídos de sites da Internet com informações gerais sobre quatro países e que depois realizarão algumas tarefas. Primeiro, eles devem ler os excertos e relacioná-los aos países correspondentes. Antes que eles comecem a leitura, leia o balão sobre Cognatos que está no material deles, esclareça as dúvidas que eles possam ter e apresente mais exemplos para que fique mais claro. O objetivo é mostrar que muitas palavras são conhecidas deles e que não é preciso saber o significado de todas as palavras de um texto para poder entendê-lo. Essa tarefa explora itens lexicais relevantes ao tema turismo e evita o “ler por ler”, pois os alunos leem os textos com um propósito de leitura explicitado. O trabalho com cognatos é importante porque evita o desperdício de tempo na leitura dos alunos procurando palavras que são transparentes para eles, mas que, muitas vezes por insegurança, eles tendem a procurar no dicionário. Depois dessa primeira leitura, eles devem associar as fotos às atrações citadas nas informações, assim, podem tornar mais concretos os dados dos textos, visto que podem não conhecer algumas das atrações mencionadas. Na questão C, eles relêem os excertos prestando atenção à semelhança

entre as palavras em inglês e português, no intuito de conscientizá-los dessa estratégia para a leitura. Por fim, peça que respondam individualmente as duas últimas perguntas e que depois compartilhem suas respostas.

Estudo dos textos

A finalidade desta tarefa é, primeiro, relacionar um pouco do que os alunos leram com os conhecimentos prévios e gostos deles; segundo, começar a discutir sobre a relevância de se obter certas informações antes de uma viagem (o que já começa a preparar os alunos para a próxima leitura que será a de guias de viagens); e, terceiro, trabalhar com os alunos a habilidade de buscar informações em um texto em língua adicional, especialmente nas questões D e E. Após eles responderem as questões, ofereça um espaço para que discutam suas respostas em grande grupo.

Uso da língua

O trabalho de reflexão linguística foca na ampliação de vocabulário relevante ao tema e busca também chamar a atenção dos alunos para o fato de que nomes próprios e algumas expressões típicas não são traduzidos ao se escrever o texto em outra língua. Nesse trabalho com vocabulário, surgem palavras que frequentemente são associadas ao assunto debatido, como *culture*, *monuments*, *gastronomy*, que aparecem nos excertos lidos. Com essa tarefa, os alunos são convidados a pensar sobre o léxico que é relevante para eles, buscando termos para se referir a tópicos como food, sports, drinks, touristic attractions, writers, pop stars, soccer players, models, assim como sobre outros tópicos que eles possam querer usar em seus panfletos sobre o país. Cabe salientar que essa tarefa não busca apresentar aos alunos uma lista de vocabulário pré-determinada, mas deixar os alunos decidirem o que é mais importante ser tratado.

Para ajudá-los, coloque um ou mais exemplos no quadro: Brazil is famous for... Its beautiful beaches: Copacabana, Florianópolis and Torres. Explícite que os tópicos apontados são apenas sugestões e que eles podem incluir outras ideias em seus textos. Depois que eles tenham escrito, você pode pedir para eles socializarem suas ideias e lerem seus textos para os colegas, esclarecendo possíveis dúvidas de vocabulário que os colegas possam ter sobre seus textos. O propósito é comparar as ideias semelhantes e

diferentes que eles tiveram para descrever o país, quais coisas do Brasil são famosas e tornam o país conhecido na opinião deles. Ao final, recolha as produções e efetue, primeiro, a avaliação, focalizando as habilidades listadas na introdução da seção 1; depois, a revisão dos textos. Faça anotações nos textos, questione, sublinhe partes que não tenham ficado claras, escreva observações, mas evite fazer uma correção direta. Deixe que, ao receberem a produção de volta, pensem e reflitam sobre o que podem e querem alterar.

A avaliação e a revisão aparecem separadas por se tratarem de exigências distintas. A avaliação deve estar baseada nos aspectos de escrita que foram trabalhados, que incidem sobre a aprendizagem. A revisão é para apontar todos os aperfeiçoamentos necessários para a publicação do texto.

Seção 2 – Analisando guias de viagens (Aulas 4 e 5)

Nesta seção, os alunos leem guias de viagens, tanto em língua portuguesa quanto na língua adicional, trabalhando com diferentes tipos de guias: livros, panfletos, retirados da internet. O objetivo é fazer comparações entre esses guias, analisar sua estrutura, os tipos de informação apresentados, os campos lexicais, e estudar o vocabulário do sumário de guias em língua inglesa. As seguintes habilidades devem orientar o ensino e a avaliação: valer-se de materiais de referência para apoio à leitura; compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado; compartilhar a leitura dos textos; ativar conhecimentos prévios para ler um texto; relacionar uma informação do texto com informações do contexto ou oferecidas por outro texto; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao mesmo gênero.

Preparação para o estudo dos textos

Esta tarefa tem o propósito de contextualizar a leitura que será feita em seguida, pois busca ativar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero que será trabalhado e prepará-los para a leitura dos textos. Através da discussão, eles

compartilham informações que serão úteis para contextualizar os textos e para que depois eles possam analisá-los. No caso de alguns alunos não estarem familiarizados previamente com o gênero, eles terão essa oportunidade a partir desta tarefa. Além de prepará-los com questões referentes ao gênero, a questão G envolve reflexão sobre a língua, visa a trabalhar recursos linguísticos (vocabulário) que são chave para a análise dos guias. Também proporciona a oportunidade de usar dicionários bilíngues para compreender melhor os textos com que irão trabalhar. Assim, peça aos alunos que trabalhem em pequenos grupos discutindo as perguntas e anotando suas respostas para depois socializá-las com todo o grupo.

Os alunos podem apresentar um pouco de dificuldade para realizar a última tarefa, pois não encontrarão, necessariamente, as mesmas traduções indicadas na tarefa para os itens do índice do guia de viagens. Em geral, eles procuram encontrar a mesma palavra, ignorando sinônimos. Chame a atenção deles para isso enquanto trabalham com os dicionários.

Estudo dos textos

Para esta tarefa é fundamental levar para a aula diferentes guias de viagens para que os alunos possam lê-los, analisá-los e compará-los. Leve guias em língua inglesa e em língua portuguesa, guias que são no formato livro, outros no formato folheto (miniguias), assim como guias retirados da internet. Tenha o cuidado de manter os textos em seus respectivos suportes, pois é importante que os alunos tenham noção de como esses guias são apresentados na internet. Portanto, não copie simplesmente os textos da internet sem a formatação, tente imprimi-los nem que seja em uma imagem reduzida.

Diga a eles que vários guias de viagens vão circular pela sala e que, em duplas ou trios, eles leiam esses guias e analisem-nos de acordo com as questões propostas no material deles. Depois que os grupos tiverem tido contato com esses guias e respondido as perguntas, inicie uma conversa para discutir as conclusões a que eles chegaram. O objetivo principal dessa tarefa é explorar questões relativas a características do gênero, como organização do texto, organização do índice, uso de imagens e ilustrações e a organização do guia como um todo. As questões C, D e I, mais especificamente, visam

a relacionar as anotações dos alunos baseadas em seu conhecimento prévio com suas novas observações depois de trabalhar com os guias em aula.

Seção 3 – Estudando campanhas publicitárias audiovisuais (Aulas 6, 7 e 8)

Estas aulas trabalham compreensão oral, leitura e reflexão linguística. Os textos trabalhados são campanhas turísticas audiovisuais. Os alunos terão oportunidade de estudar e comparar vídeos pertencentes ao mesmo gênero, porém organizados de maneiras diferentes, além de refletir sobre determinados recursos linguísticos e praticá-los. As seguintes habilidades orientam o ensino e a avaliação: identificar a ideia central de um texto curto; estabelecer relações e fazer inferências a partir da relação de texto verbal e não verbal; buscar informações em um texto; valer-se de materiais de referência para apoio à leitura; compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado; compartilhar a leitura dos textos; relacionar uma informação do texto com informações do contexto ou oferecidas por outro texto; ativar conhecimentos prévios; compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens) em um texto; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao mesmo gênero; utilizar recursos linguísticos específicos para construir relações persuasivas em textos ou slogans sobre turismo.

Preparação para a compreensão oral

O objetivo desta seção é trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao gênero que será estudado (campanhas turísticas audiovisuais) e despertar a atenção dos alunos para diferentes maneiras em que esses textos podem ser organizados, preparando-os para o trabalho que realizarão nas aulas seguintes. As primeiras questões abordam o gênero campanhas publicitárias de forma mais geral, enquanto as últimas, F e G, focam mais especificamente em campanhas audiovisuais.

Dê um tempo para eles pensarem sobre as questões e respondê-las individualmente. Depois discuta com a turma as respostas dadas e, na última pergunta

(7G), anote as respostas dadas pelos alunos para retomá-las quando estiverem trabalhando com os vídeos.

Compreensão oral

Esta tarefa não tem o objetivo de trabalhar com questões específicas à compreensão da audição dos textos orais, mas sim explorar diferenças e semelhanças entre os três vídeos, com foco na leitura dos recursos visuais. O trabalho com cada texto será feito nas tarefas seguintes.

Peça aos alunos que assistam aos vídeos prestando atenção aos pontos comuns e às diferenças entre os três. Depois que eles assistirem aos três vídeos, solicite que respondam as questões A, B e C. Depois, passe os vídeos novamente para que eles realizem a questão D, apontando o que chama a atenção deles em cada um. Talvez seja interessante mostrar um vídeo de cada vez para que eles possam anotar com mais calma e mencionar mais detalhes.

Estudo da publicidade em vídeo 1

As perguntas desta seção devem ser respondidas individualmente após assistirem a campanha pela segunda vez. Primeiramente, os alunos vão trabalhar com compreensão auditiva, completando a letra da música que é cantada no vídeo, para assim terem o texto por escrito e poderem estudá-lo mais detalhadamente. Após eles realizarem a primeira tarefa, é interessante socializar as respostas para que eles fiquem com o texto completo com as palavras corretas, facilitando o trabalho com as questões seguintes. Depois, eles devem realizar a tarefa de estudo do léxico, que os auxiliará na leitura da letra e na discussão sobre alguns aspectos dela. Discuta com eles as respostas e então peça que leiam novamente o texto e respondam as seis questões sobre ele. O objetivo é explorar o texto, sua relação com os recursos visuais e sonoros e questões de interlocução. Dê atenção à questão sobre ao slogan, “The place people call home”, isso será importante mais adiante quando eles forem produzir suas campanhas.

Uso da língua

O objetivo desta tarefa é que os alunos comecem a pensar sobre slogans para campanhas turísticas sobre Porto Alegre. Eles devem partir do slogan do texto e modificá-lo completando a estrutura proposta, a fim de que os novos slogans se refiram a sua própria cidade. Para essa atividade, é criada uma situação de interlocução para que os textos produzidos pelos alunos não sejam apenas um texto feito para mostrar ao professor. A ideia é que os alunos construam seus textos pensando nas questões de interlocução debatidas anteriormente. Essa reflexão sobre a linguagem também ajudará os alunos no final da unidade a produzirem suas campanhas, pois precisarão de slogans para elas.

Coloque no quadro as duas frases incompletas que eles têm no material e dê exemplos de como eles poderiam completar. Exemplos: The place people call **land of chimarrão** (eles devem apenas criar outra forma de se referir a cidade), The place people **love to visit** (eles devem usar outro verbo, pensar em outra ação que as pessoas possam fazer em relação a Porto Alegre).

Peça que eles completem as quatro frases e circule entre eles ajudando-os em suas dúvidas. Depois que eles tiverem escrito, leia com eles as duas perguntas seguintes (10C) e, então, solicite que eles leiam suas frases para a turma, prestando atenção às frases dos colegas e anotando suas respostas para as duas perguntas. Depois, discuta com eles suas anotações e os slogans criados. Ao final, recolha as produções e efetue a avaliação, levando em conta as habilidades mencionadas na introdução da seção 3, e a revisão dos textos.

Estudo da publicidade em vídeo 2

Esta tarefa tem como objetivo explorar vários elementos do vídeo, como compreensão auditiva, compreensão dos elementos visuais, reflexão linguística sobre estruturas relevantes para a compreensão do texto, questões de interlocução e também sobre a importância do slogan. Na tarefa A, individualmente, os alunos devem inferir sentido das imagens do vídeo antes de começar a estudar o texto oral. A ideia é mostrar a eles que mesmo sem compreender muito bem um vídeo em inglês, as imagens criam um contexto que pode ajudá-los. Depois que eles assistirem ao vídeo e responderem à

questão, socialize as respostas para ver quais leituras surgiram na turma. Na tarefa B, eles assistem à campanha novamente, colocam o texto na sequência correta e socializam as respostas. A tarefa seguinte é para relacionar o texto à legenda, trabalhando com o vocabulário com o objetivo de compreender melhor o texto para poder discuti-lo. Visto que os alunos tendem a querer pesquisar todas as palavras no dicionário, é importante chamar a atenção deles para o fato de que entendendo apenas algumas palavras principais de cada frase eles já conseguirão fazer a relação. Socialize as respostas para que, então, eles passem a explorar esse texto nas próximas perguntas. Peça que discutam em duplas as questões e anotem as respostas para depois realizarem uma discussão com todo o grupo.

Uso da língua

Novamente, na tarefa 12 de reflexão linguística, os alunos vão refletir sobre slogans e produzir alguns pensando no turismo em Porto Alegre. O foco está na estrutura do slogan da campanha assistida, que usa a segunda condicional em inglês. Eles devem usar a frase do texto como modelo, fazendo algumas alterações, mas não mexendo na estrutura base. Tarefas mais estruturadas como essa auxiliam alunos de níveis mais básicos a realizar suas produções. À medida que os alunos avançam em seus conhecimentos sobre a língua, as tarefas podem ser menos estruturadas. O importante é que a tarefa destaca a situação de uso dessa estrutura (situações hipotéticas) contextualizando a regra gramatical, que pode ser compreendida a partir do trabalho com o texto. Além disso, apresenta uma situação de interlocução para a produção (o trabalho em equipe para a produção de um vídeo turístico sobre Porto Alegre para turistas estrangeiros), justificando a seleção do que vai ser dito e evitando a proposta tradicional de que o interlocutor do texto seja unicamente o professor que lê e corrige.

Coloque no quadro uma frase incompleta como as do material deles e explique como eles devem completar. Você pode trabalhar com a questão dos tempos verbais, explicando que a sentença do IF fica com o verbo no passado (were) e a outra com o WOULD + infinitivo (fall). Explique que esse tipo de construção é usada para se falar de situações hipotéticas e dê outros exemplos: "Because if you were **on vacation**, what would you wanna **do**?". A tarefa propõe que eles completem as frases mudando apenas o complemento do "were" e o do "wanna", mas você, conhecendo seus alunos, pode

solicitar que mudem o verbo como nesse exemplo: “Because if you **decided to travel**, where would you wanna **go**?”. Isso vai depender do conhecimento que a turma já tem de inglês e se você acha que eles se sentiriam confiantes fazendo essa tarefa. Você pode também precisar explicar aos alunos o uso de “because” e a expressão “wanna = want to”.

Solicite, então, que individualmente completem os slogans, pensando na proposta de interlocução apresentada. Verifique se eles entendem as palavras “what” e “where” que aparecem nos slogans a serem completados. Circule pela sala auxiliando-os e lembre-os de usar o dicionário para as dúvidas de vocabulário. Depois que realizarem a tarefa, peça que socializem os slogans e respondam as duas perguntas seguintes (12B), discutindo suas respostas com a turma. Ao final, recolha as produções e efetue a avaliação observando as habilidades listadas na introdução da seção 3 e a revisão dos textos.

Ideia: Para ampliar o uso das hipóteses, os alunos poderiam depois praticar com outras frases em algum jogo, como ter frases divididas ao meio e misturadas e ter que montá-las ou ter frases incompletas e alguns verbos para completá-las. Isso poderia ser feito na forma de uma competição para deixar a aula animada.

Estudo da publicidade em vídeo 3

O objetivo dessa tarefa é abordar diferentes possibilidades de organizar uma campanha audiovisual e chamar a atenção dos alunos para a interlocução do vídeo com o leitor, mostrando que ela pode ocorrer mesmo sem um texto oral ou escrito. Há uma ênfase nos elementos visuais e explora-se a opinião dos alunos sobre o vídeo, incitando-os a refletir sobre possíveis mudanças para que o vídeo fosse mais eficiente. Deixe-os assistir ao vídeo novamente, peça que respondam individualmente as questões e depois proponha uma conversa para discutirem suas respostas com o grande grupo.

Comparando as publicidades em vídeo

O objetivo agora é contrastar as diferentes campanhas e comparar seus objetivos, a eficiência delas na opinião dos alunos, o tipo de leitor que elas tentam atingir, a questão de haver texto oral, texto escrito e também não haver nenhum dos dois e os efeitos disso, além dos argumentos de cada uma. Peça que se reúnam em trios ou pequenos grupos, discutam as perguntas, anotem suas respostas e depois as socializem com os colegas e o professor. Aproveite para utilizar as anotações que você fez durante a discussão da tarefa 7, em que os alunos tinham que pensar sobre diferentes maneiras de organizar campanhas audiovisuais. Agora eles podem comparar as ideias que tinham antes com as ideias que surgiram após o visionamento dos vídeos.

Seção 4 – Estudando campanhas publicitárias impressas (Aulas 9, 10, 11 e 12)

Estas aulas trabalham com o gênero campanha publicitária impressa, explorando principalmente questões de interlocução e relações entre recursos verbais e não verbais. Visam a auxiliar os alunos em uma maior compreensão desse gênero, para mais adiante produzirem seus próprios textos. O foco está na leitura, reflexão linguística e discussão. As seguintes habilidades devem orientar o ensino e a avaliação: identificar a ideia central de um texto curto; compreender e posicionar-se em relação ao tema abordado; compartilhar a leitura dos textos; relacionar uma informação do texto com informações do contexto ou oferecidas por outro texto; identificar efeitos do uso de recursos gráficos em um texto de propaganda; compreender efeitos de sentido do uso de recursos verbais (seleção de palavras) e não verbais (imagens) em um texto; reconhecer diferentes formas de tratar uma informação em textos de mesmo tema pertencentes ao mesmo gênero; selecionar e utilizar argumentos pertinentes à divulgação e promoção do turismo na sua cidade; utilizar recursos linguísticos específicos para construir relações persuasivas em textos ou slogans sobre turismo.

Preparação para a leitura

Esta tarefa focaliza a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos e a aproximação ao gênero que vai ler em seguida: campanha publicitária impressa. A proposta é que antes de ler e analisar as campanhas da unidade, eles pensem e façam uma reflexão sobre alguma campanha que eles já tenham visto e que, por alguma razão, tenha lhes chamado a atenção. Dê um tempo para que respondam às questões individualmente e depois passe para a discussão. Anote as respostas dadas pelos alunos na questão C para retomá-las quando estiverem trabalhando com os textos.

Leitura: Campanha I

Estas tarefas buscam explorar o contexto de produção do texto (quem fala, para quem, com qual objetivo, como tenta alcançar esse objetivo, etc.), a relevância dos recursos visuais para o texto, a reflexão linguística sobre o vocabulário e sobre a função de determinada parte da campanha. O objetivo é aprofundar a discussão que eles já começaram em aulas anteriores sobre esses aspectos. As questões A a D tratam da interlocução, sendo que a C foca mais na questão do poder aquisitivo, relevante para o trabalho com esse gênero. As questões E, F e G trabalham especificamente com o texto e com sua relação com os recursos visuais. Os alunos devem ler a campanha e realizar as tarefas individualmente para depois socializar seus pontos de vista.

Uso da língua

O objetivo destas tarefas é refletir sobre o slogan que compõe a campanha estudada. O foco está exatamente na estrutura desse slogan, não em algum ponto gramatical específico. Todas as tarefas de Uso da Língua que os alunos vêm realizando visam a prepará-los para a produção final, trabalhando aos poucos com pequenas estruturas que os ajudarão a produzir um texto no fim da unidade. Para a realização das tarefas, também é possível chamar a atenção dos alunos para o tempo verbal do slogan, indicando que se trata do presente e a relevância disso no contexto em que está sendo usado. Essa produção proposta aos alunos, assim como as anteriores, conta com um contexto de interlocução, em que eles escrevem como se fossem enviar o texto para

um concurso de propagandas sobre turismo da prefeitura. Desse modo, eles precisam pensar em quem são os interlocutores, o que vão dizer a eles, quais seus objetivos, etc.

Aqui, pode-se chamar a atenção dos alunos para o tempo verbal do slogan, indicando que se trata do presente e comentando o contexto em que está sendo usado. Pode-se também chamar a atenção que com o “we” o verbo está sendo usado da mesma forma em que aparece no dicionário (infinitivo sem “to”) e que isso acontece com a maioria das pessoas, não apenas com a primeira do plural. Se necessário, use o quadro para mostrar a eles, mas lembre-se que o foco é no uso que está sendo feito no texto. Coloque no quadro exemplos de como você completaria os slogans: “We do everything for **your happiness**”, “We **have the most beautiful places** for the perfect holiday”. Ofereça dicionários e dê tempo para que criem seus slogans para Porto Alegre. Depois peça que façam a socialização das produções e a discussão das duas perguntas que aparecem depois dessa tarefa. Ao final, recolha as produções e efetue a avaliação baseada nas habilidades propostas na introdução da seção 4 e, depois, a revisão dos textos.

Leitura: Campanha II

Para explorar o texto, os alunos vão trabalhar com vocabulário, tarefa A, relacionando trechos do texto a suas respectivas legendas. Solicite que façam essa tarefa individualmente e quando terminarem socializem as respostas. Em seguida, peça que releiam o texto para, com um colega, discutir as perguntas propostas e anotar suas respostas. As perguntas focam em questões de interlocução e reflexão sobre efeitos de sentido do uso de recursos verbais e não verbais no texto e sobre as relações entre eles. Após terem discutido em duplas, realize a discussão com o grande grupo.

Uso da língua

O objetivo é trabalhar com um recurso linguístico recorrente na campanha e importante para sua compreensão. As questões A a D buscam discutir o uso contextualizado do tempo verbal presente contínuo nessa campanha e proporcionar uma maior compreensão de sua função no texto. A meta não é ensinar todos os usos e regras desse tempo verbal, apenas o que é relevante para a leitura e discussão do texto. A tarefa

tenta explicitar mais claramente a formação dessa estrutura para que os alunos possam usá-la em suas próprias produções, cuja proposta está contextualizada e apresenta um contexto de interlocução.

Dê algum tempo para se inteirarem das perguntas e depois passe a discuti-las no grande grupo. Peça que vão fazendo anotações à medida que as questões vão sendo discutidas. Explique o uso do “Present Continuous” nessa campanha, que está sendo usado para descrever o que as pessoas estão fazendo no dia de hoje (TODAY) em sua cidade e que essas atividades que elas estão realizando são oferecidas como propostas atraentes para que as pessoas viajem até lá. Foque apenas nesse uso que está contextualizado no texto que eles leram. Use o quadro para explicar a estrutura. Além de explicar o exemplo que está no material deles, você pode dar outro exemplo com a terceira pessoa do singular para que possam ver a diferença e usem, se desejarem, na produção que vão realizar. Um exemplo poderia ser “**Redenção is waiting for you**”. Converse com eles sobre suas dúvidas e depois peça que escrevam frases como as da campanha montando um texto parecido com o que leram, porém falando sobre Porto Alegre e considerando o contexto de interlocução proposto. Quando todos tiverem terminado, peça que socializem os textos e os discutam como sugerido na tarefa. Ao final, recolha as produções e efetue a avaliação focalizando as habilidades listadas na introdução da seção 4 e, depois, a revisão dos textos.

Estudos dos textos

O objetivo aqui é comparar as campanhas para discutir aspectos comuns e semelhantes entre elas em relação à interlocução com os leitores, seus textos e uso de recursos visuais, eficiência, público alvo, etc. As tarefas buscam refletir sobre como os objetivos e os resultados desejados dependem das escolhas de organização da campanha. Os alunos discutem as perguntas com os colegas para depois compartilharem com a turma. Aproveite para utilizar as anotações que você fez durante a discussão da tarefa 15, em que os alunos tinham que pensar em diferentes maneiras de organizar campanhas impressas. Agora eles podem discutir e comparar as ideias que tinham antes com as ideias que surgiram após a leitura dos textos.

Seção 5 – Planejando e produzindo uma campanha impressa (Aulas 13 e 14)

Estas aulas propõem o planejamento e a elaboração individual de um texto para uma campanha turística, incluindo tarefas para que cada autor conte com a ajuda e sugestões de um colega para a reescrita. As principais habilidades a serem praticadas são: ativar conhecimentos prévios para produzir um texto; planejar o texto a ser produzido: propósito, conteúdo temático, interlocutores, contexto de interação e suporte; selecionar e utilizar argumentos pertinentes à divulgação e promoção do turismo na sua cidade; utilizar recursos linguísticos para construir relações persuasivas em textos ou slogans sobre turismo; 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 ortografia, etc.

Preparação para a produção textual

Estimule os alunos a, individualmente, realizarem todas as etapas previstas no material deles. Durante todas as etapas, circule entre os alunos e vá auxiliando-os. É importante manter-se atento ao progresso do trabalho deles e estimulá-los a fazerem perguntas. Pode ser útil parar a aula quando surgirem dúvidas relevantes, pois, muitas vezes, a dúvida de um aluno é a dúvida de muitos. Aproveite o quadro para deixar algumas dicas registradas, assim os alunos podem ir consultando enquanto produzem seu texto.

A tarefa tem como objetivo levar os alunos a pensar nas etapas de planejamento de suas campanhas, orientando-os em relação às decisões que precisam tomar antes de escreverem seus textos e criando uma oportunidade para que utilizem os conhecimentos construídos sobre o gênero. Nas questões A, B, C e D, os alunos precisam pensar no que seria interessante promover na campanha sobre Porto Alegre (pontos turísticos, lugares, programas, etc.), no contexto de produção (quem fala, com que objetivo, para quem, etc.) e nos recursos visuais necessários. As questões E e F visam a fazer o aluno pensar mais especificamente no texto e no slogan da campanha, partindo das anotações feitas nas questões A a D e retomando discussões e pequenos textos já realizados nas tarefas de Uso da língua. Além disso, essa tarefa busca colocar os alunos numa situação

comunicativa posicionando-se como participantes da última etapa de um concurso da prefeitura em que as campanhas escolhidas serão utilizadas para fazer publicidade sobre o turismo em Porto Alegre para turistas estrangeiros.

Produção textual

Após a elaboração do rascunho do texto, eles devem fazer o esboço da propaganda, tarefa A. Nesse esboço, eles não precisam desenhar ou colar ilustrações, o objetivo é fazer um planejamento de como eles esperam que fique o layout da campanha. A continuação desse trabalho será realizada no laboratório de informática, se disponível na escola, conforme mencionado nos recursos necessários. Essa etapa pode levar mais tempo, dependendo do conhecimento dos alunos sobre o uso de aplicativos como Word e Power Point. Mesmo assim, procure levá-los ao laboratório, pois se eles não estão acostumados a trabalhar com esses recursos, essa pode ser mais uma das contribuições da aula de língua adicional. Incentive os alunos, elogie-os pelo que conseguirem fazer no computador, caminhe pela sala auxiliando-os em suas dúvidas, aproveite a ajuda dos alunos que estão mais familiarizados com esses aplicativos, afinal, a língua não é nosso único objetivo, questões como trabalho em grupo, colaboração e aprendizagem de novas tecnologias são parte importante de qualquer aula. Nessa etapa, os alunos constroem no computador o esboço da campanha que fizeram no papel, buscando as imagens necessárias na internet e editando a campanha.

Reescrita

Quando as campanhas estiverem prontas, imprima-as (em rascunho mesmo, pois essa é apenas uma primeira versão). Outra opção pode ser não imprimir e solicitar que os colegas leiam no próprio computador, isso vai depender da estrutura da escola. O objetivo agora é oferecer uma oportunidade de reescrita para a produção inicial dos alunos a partir da leitura feita pelos colegas e de suas observações sobre questões de interlocução, uso de recursos visuais e texto escrito. A proposta é que os colegas revisem os textos uns dos outros tendo os itens das questões A a F como critério para suas avaliações. Eles devem fazer anotações em uma folha e encaminhá-la ao colega para que ele possa analisar as sugestões feitas. Na questão G, cada aluno lê as sugestões

feitas sobre sua campanha e decide quais modificações realizará, visto que não são obrigados a aceitar todas as mudanças sugeridas. Há ainda a possibilidade dos autores conversarem com seus colegas para saber mais sobre as sugestões e esclarecer dúvidas que tenham surgido.

Caso seja necessário, incentive que eles conversem com os colegas para saber mais sobre as sugestões. Essa reescrita não precisa ser feita no computador, pois é a primeira, portanto, eles podem reescrevê-la em uma folha de rascunho como o esboço que fizeram. Depois dessa reescrita, recolha as produções iniciais e as reescritas e revise-as. Anote suas sugestões para que eles reescrevam na próxima aula. Você pode fazer sugestões ainda quanto às ideias da primeira versão. Para essa reescrita, leve-os ao laboratório para que produzam a versão final da campanha. Ao final, recolha as produções revisadas e efetue a avaliação dos textos.

Esta campanha será instrumento de avaliação final na unidade, portanto é importante conversar com os alunos sobre os itens das questões B a F e explicar que além de servirem para os colegas revisarem os textos, esses itens também serão usados na avaliação. Esclareça as dúvidas deles em relação a esses critérios.

Seção 6 – Fechamento da unidade (Aulas 15 e 16)

Nestas aulas, os alunos terão oportunidade não apenas de mostrar suas produções para a escola como também de levar suas campanhas para fora da sala de aula, disponibilizando-as em um espaço digital no qual podem de fato servir ao interesse de outros leitores interessados na temática que eles discutiram. Além disso, esta seção proporciona um momento de reflexão sobre a unidade e as aprendizagens dela decorrentes.

Mostrando suas produções para a escola

Após a reescrita e a impressão dos textos, monte o mural “Turismo em Porto Alegre: pessoas do mesmo lugar, perspectivas diferentes”. Você também pode fazer uma votação para que a turma escolha o nome do mural. Providencie papel pardo ou

outro tipo de papel, cola, fita para afixar o mural na parede, canetinhas e outros recursos que possam ser necessários. Além do título, escreva também os nomes dos autores embaixo de suas campanhas. Exponha o mural na sala e realize com os alunos as tarefas A e B, em que eles escolhem as campanhas mais eficientes e decidem os critérios para a escolha.

O objetivo de levar as produções dos alunos para fora da sala de aula é propiciar novos leitores para esses textos e incentivar o desenvolvimento e a circulação na escola de projetos como esse. Além disso, promove a discussão e análise conjunta das propagandas por todos os alunos da turma, visto que cada um havia lido apenas uma campanha de um colega para dar sugestões para a reescrita.

Para além da sala de aula

Seria interessante dar continuidade aos trabalhos produzidos pelos alunos levando-os para fora da sala de aula e também para fora da escola. Uma maneira de fazer isso é através da internet. Acesse o site <http://www.virtualtourist.com/> e navegue por ele para conhecê-lo melhor. Nesse site, há guias de viagens de diversos lugares (inclusive de Porto Alegre), dicas para viagens, páginas pessoais com relatos de pessoas sobre suas viagens e outras páginas de pessoas com informações sobre suas cidades, além de um sistema para cadastrar-se e para conhecer pessoas que fazem parte dessa comunidade virtual.

A ideia é que você navegue principalmente por essas páginas em que as pessoas descrevem e dão informações sobre os locais onde moram e aprenda como criar sua comunidade. O site é bem explicativo e os passos para criar esse perfil são fáceis. Depois que você dominar esse recurso, leve seus alunos novamente para o laboratório e, com a ajuda deles, criem a página da turma no site (o nome pode ser algo como o nome da escola, a turma, a disciplina e o título da unidade “Tourism and Travel”). Você pode criar um pequeno texto de apresentação com a turma e publicar os trabalhos deles que servirão para as pessoas que tenham interesse em visitar Porto Alegre conhecerem um pouco sobre o turismo na cidade através dos trabalhos dos alunos. Seria interessante que após a criação dessa página, você acessasse eventualmente o site para ver se há comentários e, se houver, levar os alunos ao laboratório para visualizarem. Não é porque o trabalho da unidade terminou que ele precisa ser esquecido!

Autoavaliação

O objetivo desta tarefa é possibilitar que os alunos reflitam sobre sua aprendizagem. Desta forma, eles poderão dar-se conta dos objetivos da unidade, do que aprenderam, do que precisam reforçar e do que ainda gostariam de aprender. Espera-se contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas de participação e aprendizagem em sala de aula. Os alunos devem responder as questões individualmente. Depois, abra um espaço para discussão. Instigue-os a dar sua opinião, a debater com os colegas as respostas dadas e preste atenção às respostas deles, elas são importantes para pensar e repensar como será dada continuidade aos próximos trabalhos.

ANEXO C

Instrumento 1 - Avaliação das tarefas pelos alunos

Tarefa: _____

1) Em relação ao nível da turma, você achou a tarefa:

a) _____

0	1	2	3	4
nada	pouco	indiferente	motivadora	muito
motivadora	motivadora			motivadora

b) _____

0	1	2	3	4
nada	pouco	indiferente	instrutiva	muito
instrutiva	instrutiva			instrutiva

c) _____

0	1	2	3	4
muito	longa	adequada	curta	muito
longa				curta

d) _____

0	1	2	3	4
muito	fácil	adequada	difícil	muito
fácil				difícil

2) Você achou as instruções da tarefa:

0	1	2	3	4
muito	confusa	indiferente	clara	muito
confusa				clara

3) Você achou que com essa tarefa você desenvolveu:

- compreensão oral
- produção oral
- leitura
- escrita
- gramática
- vocabulário
- aspectos culturais
- estratégias de aprendizagem
- comparação
- análise
- reflexão
- outros. Especifique:

4) Comentários e/ou sugestões.

ANEXO D

Instrumento 2 - Avaliação das tarefas pela professora

Atividade: _____

1) Em relação ao nível da turma, você achou a tarefa:

a) _____

0	1	2	3	4
nada	pouco	indiferente	motivadora	muito
motivadora	motivadora			motivadora

b) _____

0	1	2	3	4
nada	pouco	indiferente	instrutiva	muito
instrutiva	instrutiva			instrutiva

c) _____

0	1	2	3	4
muito	longa	adequada	curta	muito
longa				curta

d) _____

0	1	2	3	4
muito	fácil	adequada	difícil	muito
fácil				difícil

2) Você achou as instruções da tarefa:

0	1	2	3	4
muito	confusa	indiferente	clara	muito
confusa				clara

3) Você achou que com essa tarefa os alunos desenvolveram:

- compreensão oral
- produção oral
- leitura
- escrita
- gramática
- vocabulário
- aspectos culturais
- estratégias de aprendizagem
- comparação
- análise
- reflexão
- outros. Especifique:

4) Você achou que as explicações e os objetivos apresentados para essa tarefa no Caderno de Orientações ao Professor estavam:

<hr/>				
0	1	2	3	4
muito	confusos	indiferente	claros	muito
confusos				claros

5) Comentários e/ou sugestões.

ANEXO E

Instrumento 3 – Perfil dos alunos

Idade: _____

Profissão: _____

Qual sua faixa de renda?

() menos de R\$ 500,00 () de R\$ 501,00 a 1.000,00 () mais de 1.000,00

Está trabalhando no momento?

() NÃO

() SIM () Emprego fixo () Emprego temporário

Onde? _____

Qual sua função/cargo no emprego? _____

Por que decidiu voltar a estudar?

() mais oportunidades de emprego () fazer um curso técnico ou superior

() melhorias dentro do atual emprego () satisfação pessoal

() outra razão Qual? _____

Você já estudou inglês antes de ingressar nesta Escola? Onde? Quanto tempo?

Tem contato com a língua inglesa no seu trabalho? Qual a relação?

Usa a língua inglesa em outros contextos/situações que não a sala de aula? Quais?

Você costuma assistir a vídeos ou ouvir rádio em inglês com que frequência?

() nunca

() uma ou duas vezes por semana

() raramente

() quatro a cinco vezes por semana

() uma vez a cada quinze dias

() todos os dias

Que tipo de programas costuma ouvir/assistir? _____

Tem acesso a materiais em língua inglesa (escritos/orais)? _____

A quais materiais você tem acesso? _____

ANEXO F

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, RG _____, participante da turma _____ do Colégio _____, declaro, por meio deste termo, que concordo em participar da pesquisa científica intitulada LETRAMENTO, GÊNEROS DO DISCURSO E PRÁTICAS SOCIAIS: ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, desenvolvida pela mestranda Cláudia Helena Dutra da Silva, aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, sob a orientação da Profa. Dra. Margarete Schlatter, professora do Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Av. Bento Gonçalves, 9500 – Campus do Vale.

Declaro que fui informado/a que o objetivo da pesquisa é realizar uma discussão crítica, a partir das observações de aulas e de textos produzidos pelos alunos, sobre uma unidade didática elaborada conforme a proposta dos Referencias Curriculares do Rio Grande do Sul, verificando de que maneira essa proposta pode ser adequada ao contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Declaro que fui igualmente informado/a de que minhas contribuições em aula e textos escritos serão utilizados como dados para esta pesquisa e que serão divulgados apenas em contextos acadêmicos (artigos científicos, palestras, seminários, trabalhos de conclusão de curso, etc.). Todas as informações serão mantidas em caráter confidencial pelo uso de pseudônimos. Além disso, os dados não serão disponibilizados para outros propósitos que não se encaixem nos termos da pesquisa.

Estou ciente de que, em caso de dúvida, poderei contatar a pesquisadora, pelo telefone 8131.4255 e pelo endereço eletrônico claudia.helena@ufrgs.br, e/ou a orientadora da pesquisa, pelo endereço margarete.schlatter@gmail.com, para os esclarecimentos desejados. Fui ainda informado de que poderei deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, mediante a comunicação à pesquisadora responsável.

Porto Alegre, 31 de maio de 2010.

Assinatura do Aluno Participante

Assinatura da Pesquisadora

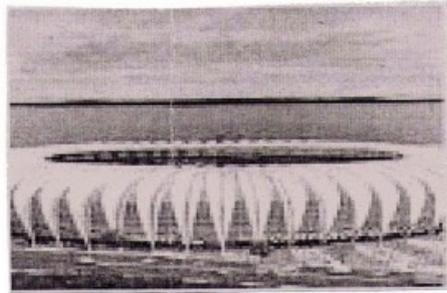
Assinatura da Orientadora

ANEXO G

PORTO ALEGRE, CITY HAPPY



ALWAYS with a SMILE



A CITY OF DREAM



A PLACE FINE TO KNOW



VERY GREEN TO YOU



A PLACE FOR SUN

PORTO ALEGRE, A CITY-SMILE, IT WAIT FOR YOU

ANEXO H

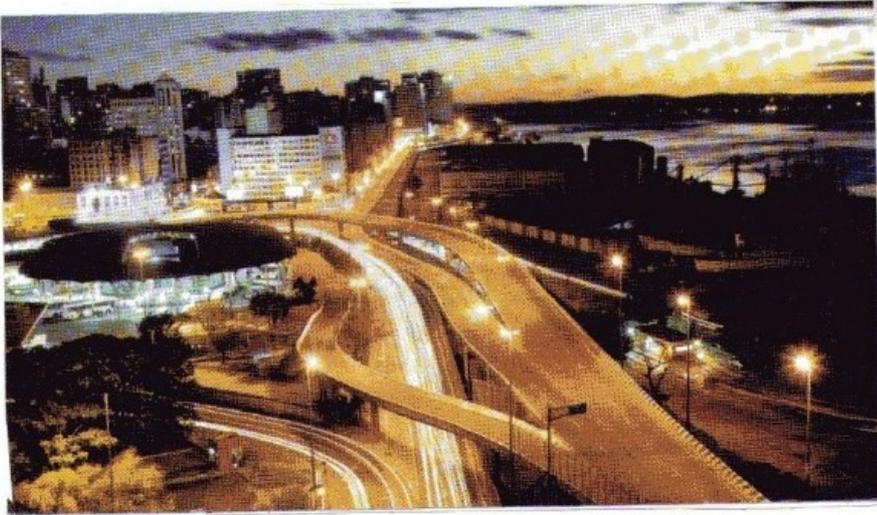


Sucesso: Beira-Rio sediou Brasil x Paraguai, em junho de 2005, pelas eliminatórias da Copa na Alemanha

Come to know the stadium Beira Rio.
The stadium of World Cup 2014.

ANEXO I

Come To Porto Alegre!



In Porto Alegre there are many and
fancy places. you will adore!

There are beautiful parks, Good Restaurants,
people Happy AND MANY OTHER PROGRAMS

THAT you will be CHARMED.

Porto Alegre is GREAT AND suits YOU!