

FERNANDA FARENCENA KRAEMER

PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL: PROGRESSÃO CURRICULAR COM
BASE EM GÊNEROS DO DISCURSO

PORTO ALEGRE

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL: MESTRADO

PORTUGUÊS LÍNGUA ADICIONAL: PROGRESSÃO CURRICULAR COM
BASE EM GÊNEROS DO DISCURSO

FERNANDA FARENCENA KRAEMER

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARGARETE SCHLATTER

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada à banca examinadora 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

2012

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho não seria possível sem a participação de pessoas muito especiais, às quais agradeço imensamente:

Aos meus pais, Cerani e José Luiz, e meu irmão, Luís Felipe, por todo amor, apoio e incentivo, sempre.

Ao Francis, pelo amor, pela compreensão nos momentos de desespero e pelo apoio incondicional.

À professora Dra. Margarete Schlatter, por ter me acolhido no PPE e ter me proporcionado uma formação docente constante e inquietante. Pelas reflexões compartilhadas e pela orientação cuidadosa deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial, à professora Dra. Luciene Juliano Simões, pelos ensinamentos.

Aos queridos colegas do Programa de Português para Estrangeiros, grandes profissionais e amigos, por todas as trocas de experiências, pelos ensinamentos, pelo apoio e pelas risadas. Em especial, agradeço aos amigos: André Fuzer, Bruna Morelo, Camila Dilli, Daniela Mittelstadt, Gabriela Bulla, Graziela Andrighetti, Janaína da Conceição, José Peixoto, Juliana Schoffen, Letícia Santos, Michele Carilo, Simone Carvalho e Simone Kunrath.

Às colegas de mestrado, Bibiana Cardoso da Silva e Thaís de Andrade Lima, pelas discussões, conversas e momentos de descontração.

À amiga que conquistei no mestrado, Ana Maria Kniphoff, pelas incontáveis horas ao telefone dando risada, chorando, indignando-se, apoiando-se e orientando-se.

A todos os meus amigos que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes tornando a vida mais leve e divertida.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela excelência no ensino.

Ao CNPq, pela concessão da bolsa de pesquisa.

RESUMO

Este trabalho visa a refletir sobre como se pode organizar uma progressão curricular para o ensino de português como língua adicional (PLA) com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2006). Para tanto, apresento os conteúdos dos cursos de referência do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), contexto desta pesquisa; descrevo o perfil dos alunos e suas necessidades de uso da língua portuguesa e analiso documentos de referência para o ensino de línguas, a saber, o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (GROSSO et al., 2011), os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 2009) e as especificações do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (BRASIL, 2011). Tendo em vista que o currículo é “o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução” (COLL, 1996, p. 45), espera-se que ele desempenhe as seguintes funções: descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino. Inspirada principalmente nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 2009), defendo que o ensino da língua adicional propicie oportunidades para o uso da língua portuguesa por meio de tarefas que coloquem os aprendizes em contato com textos de diferentes gêneros do discurso e promovam o uso integrado das competências, habilidades e recursos linguísticos necessários para compreender e produzir esses textos em situações significativas através de projetos pedagógicos. Considerando todos os aspectos analisados, aponto alguns critérios para se organizar uma progressão curricular para o ensino de PLA e apresento um projeto de progressão curricular para os cursos Básico I e II, Intermediário I e II do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Este trabalho pretende contribuir para a área de PLA propondo critérios que possam orientar a organização de currículos em instituições de ensino que têm como meta promover a participação dos educandos em atividades de uso da língua portuguesa nos diversos contextos em que eles já circulam ou que desejam circular.

Palavras-chave: português língua adicional, currículo, gêneros do discurso.

ABSTRACT

This work aims to discuss the design of a curriculum progression for the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL) based on the bakhtinian notion of speech genres (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2006). In order to reflect on the design of such curriculum, the first steps taken were to analyze the contents of the reference subjects ministered at the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages, at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), the context of this research, and to describe the students' profile and language needs. Next, official documents for language teaching were analyzed, namely the Framework of Reference for Teaching Portuguese Abroad (GROSSO et al., 2011), the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998), the State Standards for Portuguese/English/Spanish Language Arts and Literacy (RS, 2009) and the specifications of the Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language (Celpe-Bras) (BRAZIL, 2011). Considering that a curriculum is "the project that guides the school educational activities, defines their aims and provides appropriate and useful directions for the teachers, who are directly responsible for its implementation" (COLL, 1996, p. 45), its guidelines should describe and explain the educational project (aims and plan of action) in relation to the purposes of education and the expectations of society; provide an instrument to guide teachers' practice, taking into account the conditions in which these practices are carried out; analyze its feasibility in order to avoid excessive inconsistencies between the principles that underlie the proposal and the constraints posed by the teaching context. Inspired mainly in the State Standards for Portuguese/English/Spanish Language Arts and Literacy (RS, 2009), it is argued that additional language teaching should foster opportunities for Portuguese language use through tasks that enable learners to get in contact with texts of different speech genres and promote the integrated use of language skills and linguistic resources in order to understand and produce texts in meaningful contexts through educational projects. Considering all the aspects analyzed, some criteria are suggested to organize a curriculum for the teaching of PAL and a curriculum progression is proposed for the basic and intermediate courses offered by the Program of Portuguese for Speakers of other Languages at UFRGS. This work aims to contribute to the area of PAL by proposing criteria to guide the organization of curricula in educational institutions that aim to promote the students' engagement in activities developed in Portuguese in various contexts in which they have or wish to participate.

Keywords: Portuguese Additional Language, curriculum, speech genres.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CONTEXTO DA PESQUISA	16
1.1 Orientações teóricas e diretrizes didático-pedagógicas.....	17
1.2 Organização dos cursos	17
2 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE USO DA LINGUAGEM E GÊNEROS DO DISCURSO.....	26
2.1 Uso da linguagem e dialogismo.....	27
2.2 Gêneros do discurso e esferas da atividade humana	29
2.3 Uso da linguagem e gêneros do discurso no ensino e na aprendizagem de língua adicional.....	34
3 METODOLOGIA.....	38
3.1 Objetivos e perguntas.....	38
3.2 Procedimentos metodológicos.....	38
4 CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA?	43
4.1 O que é um currículo?	43
4.2 O que deve conter um currículo?	47
4.3 Documentos oficiais de referência.....	50
4.3.1 Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro	50

4.3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul	61
4.3.2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais	61
4.3.2.2 Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul	65
4.3.3 O exame Celpe-Bras	79
4.3.4 O livro didático como organizador da progressão curricular	83
5 UM CURRÍCULO DE PLA COM BASE EM GÊNEROS DO DISCURSO	88
5.1 Os componentes de uma progressão curricular para o ensino de PLA com base em gêneros do discurso	88
5.1.1 Os eixos estruturantes da progressão curricular: temas e gêneros do discurso	90
5.1.2 A metodologia de ensino: projetos	92
5.1.3 Os objetivos e os conteúdos.....	95
5.2 Critérios para a seleção de temas, gêneros, projetos, objetivos e conteúdos.....	99
5.3 A organização de uma proposta de progressão curricular para o PPE	102
5.3.1 A proposta de progressão curricular para o PPE	103
5.4. Diretrizes para a avaliação	144
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151
APÊNDICE A - Questionário com alunos.....	161
APÊNDICE B – Respostas dos alunos.....	166

ANEXO A - Exemplo de tarefa elaborada para o curso Básico I	177
ANEXO B - Descritores dos níveis A1, A2, B1, B2 e C1	182
ANEXO C – Exemplos de tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras 2011/1	187
ANEXO D - Especificações do exame Celpe-Bras	190

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos, cursos, turmas e professores do PPE	18
Quadro 2 – Conteúdos do curso Básico I	21
Quadro 3 – Conteúdos do curso Básico II	22
Quadro 4 – Conteúdos do curso Intermediário I	23
Quadro 5 – Conteúdos do curso Intermediário II	24
Quadro 6 – Distribuição de temas e subtemas do QuaREPE	55
Quadro 7 – Sugestão de organização de trabalho sobre o tema <i>Eu e a Escola</i> (nível A1).....	56
Quadro 8 – Excertos dos quadros de conteúdos dos RC 1	70
Quadro 9 – Excertos dos quadros de conteúdos dos RC 2	71
Quadro 10 – Desenho de progressão curricular para o ensino de PLA	89
Quadro 11 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística	97
Quadro 12 – Critérios para a organização de uma progressão curricular de PLA	100
Quadro 13 – Critérios para a seleção de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos para uma progressão curricular para o ensino de PLA.....	101
Quadro 14 – Progressão curricular para o curso Básico I	110
Quadro 15 – Progressão curricular para o curso Básico II	120
Quadro 16 – Progressão curricular para o curso Intermediário I	129
Quadro 17 – Progressão curricular para o curso Intermediário II	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Celpe-Bras = Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

LA = Língua adicional

LD = Livro didático

LP = Língua Portuguesa

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

PLA = Português como Língua Adicional

PPE = Programa de Português para Estrangeiros

QEER = Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE = Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

RC = Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul

UFRGS = Universidade Federal do Rio Grande do Sul

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre como se pode organizar uma progressão curricular para o ensino de língua adicional¹ (LA) com base em gêneros do discurso. Em outras palavras, meu interesse é investigar como se define uma progressão curricular para um curso de língua. Visto que minha experiência de seis anos como docente tem ocorrido no ensino de português como língua adicional (PLA), decidi focalizar minha reflexão no contexto de ensino de PLA, mais especificamente, no contexto do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, pois foi nesse contexto que atuei como professora de agosto de 2005 até dezembro de 2010.

No ensino de línguas adicionais, muitas vezes nos deparamos com currículos organizados pelo livro didático (LD), ou seja, é a adoção de um LD que define a progressão curricular. A definição da progressão curricular para um curso livre ou para uma escola por meio do LD adotado possui vantagens e desvantagens. Dentre as vantagens, podemos elencar: em alguns contextos, é a principal fonte de referência linguística e cultural, possui um diversificado número de exercícios, pode ser usado autonomamente pelos alunos como um guia de estudos. Dentre as desvantagens, estão, por exemplo, uma apresentação de conteúdos de pouca relevância para os alunos, um controle implícito feito sobre os professores, a subordinação do currículo aos interesses de mercado, a apresentação de fragmentos de informações descontextualizadas (SACRISTÁN, 2000; PACHECO, 1996; PEREIRA, 2004). Este trabalho reflete sobre o fato de que o LD não precisa ser, necessariamente, o organizador dos currículos. Podemos pensar em outras maneiras de organizarmos o ensino de forma que possamos atender de maneira mais independente e contextualizada às necessidades de cada contexto de ensino.

Partindo de um contexto – o PPE - em que o LD é o organizador do currículo dos cursos de referência² e que, até certo ponto, os conteúdos (principalmente as funções comunicativas e as estruturas gramaticais) trazidos por ele servem de parâmetro para se fazer o nivelamento dos

¹ Neste trabalho adoto o termo língua adicional, e não língua estrangeira, em consonância com o trabalho de Schlatter e Garcez (2009), que propõem adotarmos o termo língua adicional para expressar que esta língua nos pertence (não é algo estrangeiro a nós) e que escolhemos adicionar essa língua ao nosso repertório para podermos usá-la para participar de práticas sociais.

² Os cursos Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II são chamados de cursos de referência, pois são eles que servem de base para nivelarmos os demais cursos do programa. Nesses níveis são atualmente utilizados os livros Avenida Brasil I e II.

diferentes níveis de proficiência de todos os cursos³, bem como partindo de um contexto em que são realizadas pesquisas acadêmicas e discussões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, torna-se relevante refletir e investigar outras maneiras de organizar progressões curriculares que estejam mais alinhadas com os propósitos atuais de ensino, os quais tomam o texto como objeto central de estudo e, conseqüentemente, como ponto de partida para organizarmos o ensino.

Como no Brasil não há um parâmetro oficial de orientação de conteúdos a serem estudados nos cursos de PLA, variadas fontes serviram para refletir sobre como poderia ser uma possível proposta de progressão curricular. Inicialmente, inspirei-me nos trabalhos de Yan (2008) e Santos (2007). Yan apresenta uma proposta de organização de unidades didáticas para o ensino de PLA com base na noção bakhtiniana de gênero de discurso. Nesse trabalho, a autora sugere a organização de currículos baseados em gêneros do discurso, afirmando que o estudo de uma língua organizado a partir dos gêneros faz com que os aprendizes possam se envolver nas esferas de comunicação e nas práticas sociais com falantes da língua-alvo. Seguindo, portanto, a sugestão que Yan apresenta de investigação nessa área, é que me lancei na proposta de refletir sobre uma possível organização de currículo que tenha como objeto de estudo textos pertencentes a diferentes gêneros do discurso de diferentes esferas de atuação social, dentro das quais determinadas temáticas podem ser tratadas. O estudo de Santos (2007) tratou da elaboração do teste de nivelamento de desempenho de alunos que ingressam no PPE. Esse estudo serviu-me para ter uma visão mais detalhada da organização dos diferentes níveis e cursos do PPE, de maneira especial dos cursos de referência, sendo que os quadros elaborados pela autora com os conteúdos desses cursos foram atualizados por mim para fins desta pesquisa.

Ao longo do mestrado, cursei duas disciplinas que contribuíram fortemente para as reflexões desta pesquisa: a disciplina intitulada “A perspectiva bakhtiniana sobre dialogismo e gêneros do discurso”, cursada em 2010/2 e ministrada pela professora Margarete Schlatter, na qual realizei grande parte de minhas leituras sobre obras do Círculo de Bakhtin; e a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Língua Materna”, ministrada pela professora Luciene Simões em 2009/2, em que pude ler algumas das obras que serviram de fundamentação teórica para a elaboração dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 2009a) - (doravante RC) bem como refletir sobre o processo de elaboração desses referenciais, os quais se

³ O nivelamento leva em conta, principalmente, a fluência na interação oral (entrevista) e o desempenho na leitura e na escrita (ver Santos, 2007).

tornaram a principal obra de referência e inspiração para responder as minhas perguntas de pesquisa. Os pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de línguas apresentados nos RC são os mesmos pressupostos do PPE e, dessa forma, servem para fundamentar as reflexões desta pesquisa acerca de uma progressão curricular para o ensino de PLA. Além disso, os RC são importantes para esta pesquisa na medida em que apresentam uma sugestão de materialização de seus pressupostos por meio de uma progressão curricular para o ensino de língua portuguesa e literatura e de línguas adicionais para as escolas públicas do Rio Grande do Sul. Essa progressão curricular serviu de ponto de partida para que eu pudesse pensar em como as sugestões trazidas pudessem ser transpostas para um contexto de ensino de PLA.

A presente pesquisa iniciou-se em torno da seguinte questão: Como construir um currículo para os cursos de referência do PPE que seja coerente com os pressupostos teóricos do Programa e que seja adequado às necessidades dos seus alunos? Para buscar responder essa indagação inicial, focalizei minha investigação em torno das seguintes perguntas norteadoras: a) Que temas e gêneros do discurso podem estruturar uma progressão curricular para o ensino de PLA?; b) Que projetos podem promover oportunidades de uso e de reflexão sobre a língua?; c) Que objetivos e conteúdos podem ser focalizados?

Contribuíram igualmente para minhas reflexões e para a elaboração da proposta curricular fruto desta pesquisa a minha experiência de seis anos como docente de PLA e as discussões com todos os meus colegas docentes durante esse período. No PPE, temos a oportunidade de participar de Seminários de Formação de Professores de Português como Língua Adicional, os quais nos proporcionam momentos de discussão e de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. Os momentos de escuta e de conversa com os alunos e também a troca de experiências com outros professores de PLA foram confirmando, ao longo do tempo, a necessidade de se pensar sobre um planejamento geral de um curso mais voltado para as necessidades dos nossos alunos e mais coerente com a visão de ensino e aprendizagem que se tem, no caso desta pesquisa, o contexto do PPE. Dessa forma, o que apresento neste trabalho, mais especificamente, o que apresento como proposta de currículo, é em parte uma sistematização do trabalho e das discussões que vêm sendo feitas ao longo dos anos com os demais professores do Programa sobre como os cursos do PPE poderiam ser organizados de maneira diferente. Coube a mim, portanto, sistematizar o que Coll (1996) chama de projeto curricular.

Para dar conta das minhas indagações, inicio o capítulo 1 apresentando o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, suas orientações teóricas e suas diretrizes didático-pedagógicas. Além disso, apresento a organização geral dos cursos do Programa e traço um panorama da atual organização dos quatro cursos de referência, focos de estudo deste trabalho. O capítulo 2 trata da perspectiva bakhtiniana de uso da linguagem e de gêneros do discurso, referencial teórico que embasa a perspectiva de ensino adotada aqui – voltado para o uso da língua. No capítulo 3, explicito os objetivos e as perguntas desta pesquisa. Ainda nesse capítulo, descrevo os procedimentos metodológicos adotados. No capítulo 4, trato do conceito de currículo e apresento alguns referenciais para o ensino de línguas que serviram de base para as respostas desta pesquisa; nesse mesmo capítulo, apresento o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e discuto o que ele pode nos sugerir sobre um currículo de PLA; finalizando o capítulo 4, analiso a relação entre livro didático e currículo. No capítulo 5, respondo a indagação inicial desta pesquisa de como construir uma progressão curricular para o ensino de PLA coerente com os pressupostos teóricos do contexto de ensino do PPE e adequado às necessidades dos seus alunos. Para isso, estabeleço alguns critérios que auxiliam na definição de temas, gêneros, projetos, objetivos e conteúdos que podem compor uma progressão curricular de PLA. Ainda no capítulo 5, com base nos critérios definidos, proponho uma progressão curricular para o PPE. Concluo esta pesquisa retomando os pontos principais do trabalho e apontando algumas implicações da progressão curricular para a prática do ensino de PLA.

1 O CONTEXTO DA PESQUISA

O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS foi criado em dezembro de 1993 com os objetivos de desenvolver ensino e pesquisa e formar professores de PLA. De acordo com Schlatter (2007, p. 6), o PPE tem como objetivos específicos:

- Oferecer cursos de formação de professores de PLA (Seminário PPE);
- Promover cursos de extensão de português para falantes de outras línguas;
- Elaborar materiais didáticos de PLA, desenvolver pesquisa na área de ensino e aprendizagem de PLA;
- Aplicar o exame Celpe-Bras;
- Promover seminários para atualização e troca de experiência de ensino e pesquisa de PLA e de cultura brasileira;
- Promover intercâmbios entre professores e alunos da UFRGS com universidades e instituições que tenham programa de português para estrangeiros.

O PPE é formado por professores do Instituto de Letras; professores bolsistas estagiários do curso de graduação e pós-graduação em Letras, que atuam como professores e pesquisadores; secretários bolsistas (alunos de outros cursos de graduação) e estudantes estrangeiros. No ano de 2011, somente no primeiro semestre, o PPE reuniu mais de 200 pessoas, entre alunos e professores.

Conforme explica Schlatter (2008), tendo como intuito a formação de novos professores e a formação continuada dos professores em exercício, o Programa desenvolve semanalmente seminários de formação de professores na área de ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas, nos quais são discutidos o processo de ensino e aprendizagem, metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos, avaliação, entre outros. Além dos seminários, a formação continuada dos professores ocorre por meio do tutoramento dos professores bolsistas estagiários do curso de graduação em Letras pelos professores mais antigos no Programa. Cabe destacar, ainda, o desenvolvimento de pesquisas nos níveis de graduação e pós-graduação concentradas nas áreas de ensino e aprendizagem de PLA, elaboração de materiais didáticos e avaliação de proficiência.⁴

⁴ Entre as pesquisas desenvolvidas no PPE nos últimos anos estão: *Teses de Doutorado* - Fortes, 2009; Schoffen, 2009; Kim, 2005. *Dissertações de Mestrado* - Ramos, 2010; Andrighetti, 2009; Li, 2009; Gomes, 2009; Bortolini, 2009; Yan, 2008; Bulla, 2007; Santos, 2007; Ohlweiler, 2006; Schoffen, 2003; Pereira, 2002; Sidi, 2002. *Trabalhos de Conclusão de Curso* – Conceição, 2011; Lemos, 2011; Dilli, 2010; Carilo, 2009; Souza, 2009; Lafuente, 2009; Kraemer, 2008; Torres, 2008; Ramos, 2007; Carvalho, 2007; Fornari, 2006; Bortolini, 2006; Andrighetti, 2006;

1.1 Orientações teóricas e diretrizes didático-pedagógicas

Segundo Schlatter (2007), os cursos do PPE apresentam como orientações teóricas e diretrizes didático-pedagógicas o uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000)⁵, focalizando o ensino e a aprendizagem numa perspectiva social e situada (SCHLATTER e GARCEZ, 2009)⁶ por meio do ensino por tarefas (BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009)⁷ e por projetos pedagógicos (SCHLATTER e GARCEZ, 2009)⁸ e tendo na noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2006) os critérios para elaborar as situações de comunicação presentes nas tarefas. O material didático do programa consiste em materiais elaborados pelos próprios professores (apostilas) e o livro Avenida Brasil, volumes I e II.

1.2 Organização dos cursos

Nos últimos anos, o PPE da UFRGS tem recebido mais de 150 alunos por semestre, provenientes de diversas nacionalidades, idades e com variados objetivos para estudar português: aperfeiçoar a língua portuguesa, desenvolver pesquisa e estudos universitários no Brasil, fazer negócios com empresas brasileiras, entre outros (SCHLATTER, 2007). A tabela abaixo mostra a evolução no número de alunos matriculados nos cursos do PPE, o número de professores atuantes no Programa e o número de cursos e turmas oferecidas nos últimos seis anos.

Gomes, 2006; Costa, 2005; Pommer, 2005; Machado, 2004; Hinnah, 2004; Santos, 2004; Krzimirski, 2002; Schoffen, 2000; Ferreira, 1998; Dias, 1998.

⁵ Entendemos o uso da linguagem como um conjunto de práticas sociais, historicamente construídas e dinâmicas, através das quais agimos no mundo, participando em interações com os outros e construindo com eles o nosso fazer cotidiano (CLARK, 2000).

⁶ Na perspectiva social e situada de aprendizagem, a aprendizagem resulta de atividades pedagógicas desenvolvidas na interação, através do trabalho conjunto dos participantes para realizar ações tornadas relevantes por eles nos contextos e nas inter-relações que estão co-construindo em cada aqui-e-agora dos encontros pedagógicos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

⁷ “Uma tarefa pedagógica consiste no planejamento e em orientações de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de um contexto educacional; consiste em um plano, uma proposta do que fazer (de atividades pedagógicas futuras)” (BULLA; GARGIULO; SCHLATTER, 2009, p. 4, minha tradução).

⁸ Projeto: “uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 145). O projeto confere coerência interna à unidade e justifica todas as tarefas pedagógicas que o constituem e a avaliação. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 144, 145, 161). “Em cada unidade, o projeto norteia o trabalho, definindo objetivos de leitura e de produção, de análise e reflexão linguística e de recursos linguísticos a serem focalizados nas tarefas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 145).

Quadro 1 - Número de alunos, cursos, turmas e professores bolsistas do PPE⁹

Ano e semestre	Total de alunos	Número de cursos e turmas	Equipe de professores bolsistas¹⁰
2005-1	49	7 cursos; 7 turmas	7
2005-2	76	10 cursos; 16 turmas	14
2006-1	118	14 cursos; 17 turmas	15
2006-2	125	14 cursos; 16 turmas	15
2007-1	111	18 cursos; 20 turmas	13
2007-2	145	16 cursos; 22 turmas	15
2008-1	126	20 cursos; 21 turmas	16
2008-2	128	18 cursos; 19 turmas	14
2009-1	125	20 cursos; 24 turmas	21
2009-2	153	18 cursos; 27 turmas	20
2010-1	152	23 cursos; 30 turmas	19
2010-2	170	24 cursos; 28 turmas	20
2011-1	172	27 cursos; 33 turmas	25
2011-2	209	25 cursos; 31 turmas	28

Fonte: secretaria do PPE

O PPE oferece os seguintes cursos, para turmas compostas por grupos de 5 a 20 alunos¹¹.

- Básico I (90 horas)
- Básico II (90 horas)
- Básico para Falantes de Espanhol (90 horas)
- Canção Brasileira (30 horas)
- CEPI¹² (100 horas)
- Curso de Formação de Professores - CEPI (80 horas)
- Cinema Brasileiro I e II (60 horas cada)
- Compreensão I, II e III (30 horas cada)
- Contação de História (60 horas)
- Contos e Crônicas (60 horas)
- Conversação I e II (30 horas e 60 horas, respectivamente)

⁹ Nos anos de 2010/1 e 2011/1, além dos professores, houve a participação de 5 e 3 monitores PEC-G, respectivamente, os quais foram responsáveis pela recepção e acolhimento dos alunos PEC-G.

¹⁰ Além de professores bolsistas, alunos de graduação de outros cursos desempenham as atividades de secretaria do Programa.

¹¹ As disciplinas listadas são as oferecidas regularmente nos últimos 5 anos. Informações obtidas junto à coordenação do PPE.

¹² O CEPI (Curso de Espanhol e Português para Intercâmbio) é um curso elaborado no âmbito de um projeto entre duas universidades argentinas – Universidad Nacional de Entre Rios (UNER) e a Universidad Nacional de Córdoba (UNC) - e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). “O curso tem como objetivo gerar um espaço virtual de ensino e aprendizagem de espanhol e português como línguas adicionais entre universidades do MERCOSUL para familiarizar o participante do programa de mobilidade acadêmica (Escala) ao uso da língua e ao contexto universitário do país de destino, oferecendo-lhe os meios necessários para sua melhor inserção linguística e cultural”. (LAFUENTE, 2009, p. 10)

- Cultura Brasileira (60 horas)
- Estágio¹³ (60 horas)
- Estudos Avançados do Texto¹⁴ (60 horas)
- História e Cultura Gaúcha (60 horas)
- História e Cultura Gaúcha PEC-G (30 horas)
- Intensivo ABIC¹⁵ (30 horas)
- Intensivo PEC-G¹⁶ (500 horas)
- Intermediário I (90 horas)
- Intermediário II (90 horas)
- Intermediário para Falantes de Espanhol (90 horas)
- Leitura e Produção de Texto I, II e III (60 horas cada)
- Leitura e Escrita Acadêmica (60 horas)
- Prática Teatral (60 horas)
- Práticas do Discurso Oral (60 horas)
- Preparatório Celpe-Bras (20 horas)
- Projeto I, II, III, IV e V (30 horas cada)
- Literatura Brasileira I e II (60 horas cada)

Os cursos oferecidos pelo PPE estão divididos em três níveis de proficiência: básico, intermediário e avançado¹⁷. Ao se matricularem no PPE, os alunos fazem um teste de nivelamento¹⁸ para verificarem qual o nível mais adequado ao seu conhecimento prévio da língua portuguesa. Os conteúdos desenvolvidos nos chamados cursos de referência, a saber, Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II, servem de orientação para o nivelamento dos demais cursos.

Os quatro cursos de referência curricular do Programa têm seus conteúdos organizados a partir dos eixos temáticos, funções comunicativas, estruturas gramaticais e recursos linguísticos

¹³ Esta disciplina é oferecida a alunos estrangeiros de universidades conveniadas com a UFRGS e tem como objetivo propiciar experiências de estágio supervisionado em setores na própria UFRGS (bibliotecas, museus, Planetário, etc.) ou em empresas.

¹⁴ As disciplinas Estudos Avançados do Texto e Leitura e Escrita Acadêmica substituíram as antigas Avançado I e Avançado II.

¹⁵ Este curso, que pode ser tanto de nível básico, intermediário ou avançado (dependendo do nível de proficiência prévia dos alunos), é oferecido aos alunos intercambistas do convênio com a Associação Brasileira de Intercâmbio Cultural (ABIC).

¹⁶ Este curso abrange os níveis básico e intermediário e é oferecido aos alunos do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (programa mantido pelo MEC em parceria com o MRE). Para mais detalhes, acessar <http://www.prograd.ufrgs.br/aluno/informativopec-g.pdf>

¹⁷ A disciplina Estudos Avançados do Texto tem como objetivo ampliar a prática dos alunos com textos orais e escritos sobre temas da atualidade, promovendo a reflexão aprofundada sobre os efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos. Essa disciplina poderia fazer parte dos cursos de referência. Contudo, neste trabalho, não vou considerá-la de referência, pois os conteúdos focalizados são mais flexíveis, adaptando-se às necessidades dos alunos de aperfeiçoamento dos recursos expressivos para participar com mais confiança nas práticas sociais desejadas.

¹⁸ Sobre o teste de nivelamento do PPE, ver Santos (2007).

presentes nos livros Avenida Brasil I - no caso dos cursos Básico I e Básico II -, e Avenida Brasil II – usado nos cursos Intermediário I e Intermediário II. Ao longo dos anos, os professores do programa foram criando diversas tarefas¹⁹ extras para complementar os exercícios propostos nos livros, visto serem estes, em grande parte, exercícios estruturais e por trazerem textos adaptados, usados em sua maioria para trabalhar tópicos gramaticais sem levar em consideração o trabalho com os aspectos discursivos dos textos em questão. Os materiais elaborados pelos professores foram selecionados e organizados em apostilas, as quais possuem tarefas que foram criadas levando em conta as temáticas de cada lição do livro. Essas tarefas visam ao trabalho das quatro habilidades (leitura, compreensão oral, produção oral e escrita) de maneira integrada. Dessa forma, os livros e as apostilas são materiais que se complementam e constituem os conteúdos desenvolvidos nos cursos de referência. Segundo Santos (2007), o trabalho com leitura e produção textual e compreensão e produção oral no PPE compreende, em todos os níveis, estratégias/operações como:

a) Compreensão (leitura e compreensão oral): Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivos, em que registro, ou seja, identificar de que gênero discursivo se trata); Identificar informações específicas e a idéia geral de um texto; Fazer a distinção entre pontos principais e detalhes de apoio do texto; Relacionar tipografia, *layout*, imagens para compreender o propósito do texto; Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto; Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma idéia específica ou subjacente e interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente e compreender o fluxo natural da conversação.

b) Produção (escrita e oral): Expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação; Expressar suas atitudes, emoções e ponto de vista de acordo com a tarefa solicitada; Reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente; Expressar-se com adequação de pronúncia, entonação e ritmo e expressar-se com adequação linguística. (SANTOS, 2007, p. 57).

Idealmente, um currículo deveria abarcar todos os cursos oferecidos no PPE. Entretanto, por serem os cursos de referência a linha dorsal dos cursos do Programa e por serem estes os cursos nos quais praticamente todos os alunos se inscrevem, entendo que a proposta curricular fruto desta pesquisa pode exercer um papel importante na organização dos cursos sem, contudo, esquecer que as práticas de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita são igualmente aprofundadas e estudadas em outros cursos.

¹⁹ No anexo A, encontra-se um exemplo de tarefa elaborada pelos professores do Programa para o curso Básico I e que consta na apostila do curso.

Os quadros²⁰ a seguir apresentam os conteúdos de cada um dos cursos de referência.

Quadro 2 – Conteúdos do curso Básico I

BÁSICO I		Livro: Avenida Brasil I - Lições 1 a 6		Materiais desenvolvidos pelo PPE	
Temas	Comunicação (Funções comunicativas)	Gramática (Aspectos linguísticos)	Gêneros do discurso ²¹	Gêneros do discurso	
1. Conhecer pessoas (primeiro contato, nomes, nacionalidades, endereço, profissão, números até cem)	-Cumprimentar; pedir e dar informações pessoais; anotar recados; soletrar; despedir-se; comunicar-se em sala de aula.	Verbos: presente - ar, ser; substantivos: masculino e feminino; pronomes pessoais e possessivos (seu /sua); preposições: em + artigo.	Apresentação pessoal ²² ; Coluna social	Entrevista; Formulários de dados pessoais; Perfil de <i>site</i> de relacionamento; mensagem em <i>site</i> de relacionamento	
2. Encontros (encontros com outras pessoas, atividades de lazer, horários)	-Apresentar alguém; propor; convidar; perguntar as horas; comunicar-se em sala de aula.	Verbos: ir, poder, ter; futuro imediato; pronomes demonstrativos.	Conversa ²³ ; Programação cultural	Tabela de horários de voos e de ônibus; Programação Cultural; convite; <i>scrap</i>	
3. Comer e beber (Restaurante, bar, convites, alimentação, a mesa)	-Propor; pedir informações; pedir alguma coisa; agradecer.	Verbos: - er + gostar de, estar ser + estar; preposições: de + artigo.	Conversa; Anúncio de restaurante	Conversa sobre hábitos do dia a dia; Conversa telefônica; Conversa sobre hábitos alimentares; Canção; Bilhete; Guia de restaurantes; Cardápio; E-mail; Receita;	
4. Hotel e cidade (Reserva no hotel, problemas com o serviço, orientação)	-Expressar desejos, preferência, dúvida; confirmar algo;	Verbos: -ir, fazer, preferir, ficar, está funcionando; imperativo;	Conversa; Propaganda de hotéis; Texto informativo sobre o	Pedido de informação de localização; Reserva no balcão do hotel/pousada; Anúncio turístico; Mapa	

²⁰ Os quadros a seguir são produto do trabalho coletivo dos professores do PPE, sendo que a formatação apresentada neste trabalho foi organizada, primeiramente, por Santos (2007) e adaptada por mim para esta pesquisa. A atualização dos quadros ocorreu em 2010/2.

²¹ A coluna de gêneros do discurso escrita com a fonte vermelha escura corresponde ao levantamento que fiz dos textos que aparecem nos livros Avenida Brasil I e II. Apesar desses textos, muitas vezes, não serem textos autênticos e não serem usados pelos autores do livro para propor um trabalho com aspectos discursivos, optei por apresentá-los aqui como forma de registrar a totalidade de gêneros presentes nos cursos de referência e também porque os professores do PPE já têm por hábito elaborar tarefas com os mesmos gêneros que aparecem no livro, mas com textos autênticos e mais atualizados.

²² As denominações dos gêneros do discurso que aparecem nas tabelas dos cursos de referência do PPE bem como nas tabelas de progressão curricular que serão propostas como resultado deste trabalho seguem as denominações presentes nos referenciais curriculares pesquisados por mim. No entanto, cabe ressaltar que algumas delas são mais genéricas como “conversa”, outras mais específicas como “carta do leitor”, e outras ainda, por não se enquadrarem no que seria a denominação de um gênero, são denominadas conforme a tipologia textual predominante como, por exemplo, “descrição de quarto”. A respeito da denominação dos gêneros, vale a pena conferir as discussões feitas por Marcuschi (2008) e por Barbosa (2001). “Uma das primeiras questões que se colocam, quando pensamos na escolha de gêneros para a elaboração de propostas curriculares, é o problema da denominação de certos gêneros. Para escolhermos e podermos fazer referências a esses, precisamos nomeá-los. Não há uma homogeneidade quanto à natureza dessa denominação, até porque esta foi sendo feita ao longo do desenvolvimento da humanidade, em diferentes momentos históricos, por culturas, classes e grupos sociais diversos, motivados por objetivos variados, o que implicou na diferença entre os traços abstraídos para a denominação”. (BARBOSA, 2001, p. 116)

²³ Convencionei chamar de “conversa” os textos apresentados por escrito no livro Avenida Brasil que introduzem o tema, as funções comunicativas e os pontos gramaticais de cada unidade do livro. Esses textos são referidos, muitas vezes, no livro como “diálogos”, e consistem em, por exemplo, uma apresentação pessoal entre colegas na sala de aula, uma simulação de uma conversa entre um garçom e um cliente em um restaurante ou uma simulação de uma conversa entre um recepcionista de um hotel e um hóspede.

na cidade, placas de trânsito, números até um bilhão)	reclamar; perguntar por localização, direção; aconselhar, desaconselhar.	pronomes possessivos: dele, dela; comparação: mais.	estado do Amazonas	
5. Moradia (Casas e apartamentos, imobiliária, decoração, a sala de aula, casas populares)	-Definir, identificar coisas; expressar contentamento e descontentamento; comparar; localizar.	Verbos: pretérito perfeito -ar, -er, -ir; comparação: mais, menos, tão, irregulares; preposições locais.	Conversa; Anúncio classificado de jornal; Propaganda de carros; Definição de dicionário; Excerto de reportagem de revista	Descrição de quarto; Canção; Anúncios de jornal;
6. Dia a dia (O dia a dia de brasileiros, calendário brasileiro, poesia e arte)	- Relatar; falar sobre atividades do dia a dia.	Verbos: pretérito perfeito (irregulares): ser, ir, estar, ter, dar, fazer, querer, poder; pronomes pessoais: o, a, -lo, -la; locuções adverbiais.	Conversa; Entrevista; Canção; Calendário; Entrevista; Biografia de artistas e escritores brasileiros	Biografia; Crônica; E-mail

Quadro 3 – Conteúdos do curso Básico II

BÁSICO II		Livro: Avenida Brasil I - Lições 7 a 12		Materiais desenvolvidos pelo PPE
Temas	Comunicação (Funções comunicativas)	Gramática (Aspectos linguísticos)	Gêneros do discurso	Gêneros do discurso
7. Corpo (Partes do corpo, saúde, esporte, características de pessoas, arte brasileira)	Descrever pessoas e coisas; expressar gosto; falar sobre a saúde; caracterizar pessoas; expressar simpatia e antipatia.	Verbos: ver, ter que; adjetivos: superlativo absoluto; plurais.	Conversa; Reportagem	Prescrição médica; Reportagem
8. Trabalho (Trabalho: direitos, horários, situação das mulheres, empregos, profissões)	Dar opiniões; tomar partido, confirmar, contradizer; definir.	Verbos: pretérito imperfeito: -ar, -er, -ir, ser, ter; uso: rotinas, descrição de duas ações no passado, contraste pretérito perfeito e imperfeito.	Conversa; Entrevista; Definição de dicionário; Excertos do Capítulo II da Constituição Brasileira; Anúncio de emprego; Fichas de candidatas a vaga de emprego; Reportagem	Programa de rádio; Anúncios de empregos; Legislação trabalhista; Reportagem
9. Roupas (Roupa, significado social da roupa, convites: diferenças interculturais)	Descrever algo; oferecer ajuda; expressar desejo, contentamento, dúvida; pedir permissão; expressar preocupação e aconselhar.	Verbos: pôr, vir, ir + vir, vestir (-se); futuro do pretérito; futuro do presente.	Conversa; Propaganda de roupas; Convite de casamento; Anúncios de cursos; Trecho de livro	Encartes de lojas
10. Vida em família (Família, festas, imigração no Brasil)	Descrever, definir parentesco; desejar felicidade, sorte.	Verbos: trazer, levar + trazer, saber, dizer; mais que perfeito composto e simples.	Conversa; Entrevista; Trecho de livro; Reportagem	Entrevista; Convite; E-mails
11. Turismo e ecologia (Turismo, turistas, poluição, ecologia,	Expressar gostos, preferências, rotinas, experiências;	Verbos: presente do subjuntivo; pronomes indefinidos; dupla	Conversa; Canção; Anúncios de viagens; Roteiro de viagem; Notícia de	Reportagem; Anúncios de viagens; Roteiros turísticos

natureza)	expressar certeza, incerteza, possibilidade, esperança, preocupação, necessidade; aconselhar.	negação.	jornal; Reportagem	
12. De Norte a Sul (As regiões do Brasil, estereótipos, influências na cultura brasileira, tradições)	Caracterizar, descrever algo; comparar; expressar simpatia, antipatia.	Verbos: voz passiva; advérbios em -mente, pronomes indefinidos.	Diálogo; Mapa do Brasil; Texto dissertativo; Trechos de livros	Apresentação oral; Reportagem; <i>Folder</i> instrucional

Quadro 4 – Conteúdos do curso Intermediário I

INTERMEDIÁRIO I		Livro: Avenida Brasil II - Lições 1 a 5		Materiais desenvolvidos pelo PPE	
Temas	Comunicação (Funções comunicativas)	Gramática (Aspectos linguísticos)	Gêneros do discurso	Gêneros do discurso	
1. O Português mundo a fora (O Português em outros países; o Português de Portugal; diferenças regionais do Português do Brasil)	Iniciar e encerrar uma conversa; estimular a continuação de uma conversa, a troca de informação.	Verbos: voz passiva com ser; voz passiva com -se; participios duplos; perfeito composto do indicativo.	Conversa; Entrevista; Canção; Anúncios de jornal; Trecho de conto; Definição de dicionário	Entrevista; Documentário; Artigo; Mapa; Texto introdutório (reportagem); Anúncios classificados; Manchetes de jornal; Canção; Carta de denúncia	
2. Escola, universidade e carreiras (A escola e a universidade; o vestibular; a escolha de uma profissão; carreiras)	Definir; expressar condições e requisitos; expressar a intenção; avaliar a situação.	Verbos: presente do subjuntivo com expressões impessoais; perfeito do subjuntivo; pronomes demonstrativos e advérbios de lugar.	Entrevista; Conversa; Canção; Tabela do sistema escolar brasileiro; Anúncios de cursos de pré-vestibular e cursos de inglês; Notícia	Canção; Reportagem; Gráfico estatístico; Reportagem; Organograma; Propaganda; E-mail; Panfleto publicitário; Poema; Fotos; Crônica de jornal; Jogo em aula simulando Yahoo respostas; Carta do Leitor	
3. O Tempo e a natureza (O clima e a temperatura, sua influência sobre as atividades, acidentes geográficos e paisagens)	Expressar agrado, desagrado; convidar, estimular uma ação.	Verbos: presente e perfeito do subjuntivo com conjugações e em frases indefinidas.	Conversa; Mapa de climas e previsão do tempo do Brasil	Previsão do tempo; Canção; Quadro meteorológico de jornal; Quadro de dicas; E-mail; Texto de livro didático de Geografia; Panfleto; Carta pessoal	
4. Vida Econômica (Dinheiro e estabilidade econômica; serviços bancários; administração do dinheiro)	Pedir, sugerir uma atividade; expressar fé ou convicção.	Verbos: imperfeito do subjuntivo; mais que perfeito do subjuntivo.	Conversa; Manchete; Texto sobre história das moedas do Brasil; Trechos de uma crônica	Reportagem; Trechos de filmes; Gráficos; Tabelas de índices; Panfletos; Entrevista; E-mail; Reportagem de um blog de economia	
5. Comércio e serviços (Comércio e serviços: possibilidades e problemas)	Expressar a importância; prometer, oferecer-se a fazer alguma coisa; solicitar, cobrar o prometido.	Verbos: se + imperfeito do subjuntivo; haver na forma impessoal; se + mais que perfeito do subjuntivo.	Entrevista; Conversa; Canção; Cartilha do consumidor – PROCON; Contrato de prestação de serviços	Entrevista; Propagandas em programas de rádio; História em quadrinhos; Cantiga; Poema; Campanha de divulgação de uma ONG; Carta ao leitor; Paródia de cantiga; Campanha de cunho social publicitária; Canções; E-mail; Texto de opinião	

Quadro 5 – Conteúdos do curso Intermediário II

INTERMEDIÁRIO II		Livro: Avenida Brasil II - Lições 6 a 10		Materiais desenvolvidos pelo PPE	
Temas	Comunicação (Funções comunicativas)	Gramática (Aspectos linguísticos)	Gêneros do discurso	Gêneros do discurso	
6. Folclore Brasileiro (Mitos e lendas; simpatias, crendices populares)	Dar uma opinião, expressar indiferença, descrédito, confiança.	Verbos: futuro do subjuntivo, futuro do subjuntivo composto.	Conversa; Lendas; Definição de dicionário; Simpatias; Anúncios de adivinhos; Texto sobre a história do jogo do bicho	Canção; Encenação de uma cena de peça teatral; Paródia de uma canção; Lendas; Simpatias; Notícias; Auto; Conto; Instrução de jogo; Peça teatral	
7. Vida política (Organização política do Brasil, eleições; história; situação política brasileira)	Expressar indiferença; prometer; elogiar.	Verbos: uso do indicativo e do subjuntivo; pronomes relativos que, quem, o qual, cujo.	Conversa; Entrevista; Texto e tabela de datas sobre a História do Brasil; Trechos da Constituição Federal; Anedotas sobre políticos	Propagandas eleitorais; Documentário sobre os partidos políticos no Brasil; Debate político entre os “candidatos” e com o “apresentador”; Convites; Campanha política e plano de governo; Crônica; Linha do tempo	
8. O trânsito (Trânsito urbano, comportamento no trânsito; carro)	Aconselhar; pedir e conceder permissão; expor ideias de forma ordenada; concordar e discordar.	Verbos: infinitivo pessoal; orações reduzidas de infinitivo, gerúndio e participio.	Conversa; Carta de reclamação; Reportagem	Anedota sobre político; Placas de trânsito; Leis de trânsito; Notícia; Campanha de trânsito; Conto; Tiras; Biografia	
9. Mídia (Rádio, televisão, imprensa)	Transmitir e referir-se a declarações de outros; estimular a falar; tomar a palavra.	Verbos de comunicação; verbos introdutórios do discurso indireto.	Conversa; Capas de revistas e jornais; Reportagem	Entrevista; Trechos de filmes; Programas de rádio; Sinopses de filmes; Resenhas de livros; Conto; Crônica; Notícia; Carta pessoal; Aviso; Notícia; Carta do Leitor	
10. Lazer: Arte e esportes (Atividades de lazer, música popular, futebol, personalidades nas artes e nos esportes)	Interjeições; tomar, pedir a palavra; dar, recusar a palavra; interromper.	Diferentes níveis de linguagem ²⁴	Conversa; Canção; Folhetos de excursões; Biografias	Propagandas turísticas; Programas de TV; Reportagem; Conto	

Como podemos observar nos quadros, o livro Avenida Brasil é utilizado como referência dos temas, funções comunicativas e pontos gramaticais a serem desenvolvidos nas disciplinas, definindo a progressão curricular. O material de apoio (apostila) é elaborado pelos professores com o intuito de trazer mais textos para a sala de aula e para trabalhar de maneira integrada as quatro habilidades por meio de tarefas com diferentes gêneros do discurso, visto que o LD traz poucos textos, sendo que alguns deles são trazidos, principalmente, para tratar de algum ponto gramatical. Podemos verificar que a organização do LD é feita por temas, funções comunicativas e pontos gramaticais. Como veremos mais adiante, o que propomos também leva em conta todos

²⁴ Os autores do livro chamam de diferentes níveis de linguagem o que a Sociolinguística denomina variação linguística.

esses componentes, mas buscamos organizá-los de maneira que sejam os gêneros do discurso que organizam as atividades humanas em torno de determinados eixos temáticos o cerne da proposta curricular e do trabalho em sala de aula.

No capítulo a seguir, apresento a perspectiva de gêneros do discurso que embasa este trabalho.

2 A PERSPECTIVA BAKHTINIANA DE USO DA LINGUAGEM E GÊNEROS DO DISCURSO

Conforme aponta Rodrigues (2005, p. 153), é como problematizador e interlocutor produtivo que podemos situar o Círculo de Bakhtin na Linguística Aplicada, visto que, desde meados da década de 1980, as suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas. Mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino e a aprendizagem de línguas, suas concepções vão ao encontro das discussões teóricas da área. Podemos encontrar em seus textos considerações a respeito dessa temática que são muito atuais, como nas citações a seguir, as quais questionam o ensino de línguas a partir de um sistema abstrato desvinculado de seu uso.

(...) na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática lingüística. (...) Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2006, p. 98)

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (...) Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero (...) (BAKHTIN, 2003, p. 282-283)

Além disso, com a crescente discussão em torno dos gêneros do discurso como objetos de ensino, tornam-se fundamentais, além da noção de gêneros do discurso, as noções de dialogismo, uso da linguagem e esfera da atividade humana. A entrada dos diferentes gêneros discursivos nos cursos de língua adicional como objetos de ensino-aprendizagem encontra seu respaldo na necessidade de compreensão e domínio dos modos de produção e significação dos discursos das diferentes esferas sociais, criando condições para que os alunos construam os conhecimentos linguístico-discursivos requeridos para a compreensão e produção desses gêneros, caminho para a

atuação e o posicionamento crítico diante dos discursos na comunidade em que estão inseridos (RODRIGUES, 2000, p. 214).

2.1 Uso da linguagem e dialogismo

A filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin²⁵ é uma reflexão centrada no pressuposto de que a “a realidade fundamental da linguagem é o fenômeno social da interação verbal” (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2006, p.127). O Círculo adota, assim, uma concepção de linguagem como atividade humana, de caráter social, em que a interação²⁶ é essencial para a sua existência. Nesse sentido, de acordo com Faraco (2003, p. 106),

a linguagem verbal não é vista primordialmente como sistema formal, mas como atividade, como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se como diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais (concretizam diferentes vozes sociais). (FARACO, 2003, p. 106)

Para Bakhtin, a vida humana e a linguagem constituem-se dialogicamente, isto é, a linguagem constitui os sujeitos e é constituída por eles na interação, nas palavras do autor, “Ser significa conviver. (...) significa ser para o outro e, através dele, para si.” (BAKHTIN, 2008, p. 322-323). Segundo Sobral (2009, p. 7), o dialogismo fundou-se no chamado “pensamento participativo ou não-indiferente”, segundo o qual os sujeitos e os sentidos são constituídos sempre em processo, nas relações que mantêm com outros sujeitos e outros sentidos. Ainda de acordo com o autor, o diálogo (e a interação) não inclui somente a idéia comum de espaço em que predomina a harmonia e a compreensão mútua, mas também, na concepção do Círculo, o diálogo (e a interação) descreve um espaço de tensões, de uma arena de vozes, de um confronto de diferenças, que vão constituir a identidade dos sujeitos ao longo de suas vidas.

A concepção de linguagem do Círculo é chamada de concepção dialógica da linguagem porque propõe que a linguagem e os discursos têm seus sentidos produzidos na interação (mutuamente constitutiva) entre sujeitos. Os sujeitos da linguagem são, pois, sujeitos interagentes, que agem na presença (física ou não) de outros agentes. (SOBRAL, 2009, p. 32). No livro *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) escreveu um trecho que, no meu entendimento,

²⁵ Grupo de intelectuais russos que se reunia, informalmente, entre 1919 e 1929, para discutir sobre Filologia, Filosofia, Literatura, Arte, Biologia e Linguística. Entre os participantes do Círculo, destacam-se Valentin N. Voloshinov, Mikhail Bakhtin e Pavel N. Medvedev.

²⁶ A interação é entendida, segundo Bakhtin / Volochinov (2006, p. 127), como “toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”.

resume o seu pensamento sobre o dialogismo e as relações dialógicas, isto é, o complexo de forças que atuam e que condicionam a forma e as significações do que é dito na interação e que se materializam concretamente nos enunciados da comunicação verbal:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2003, p. 410)

A concepção de uso da linguagem “uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra” (CLARK, 2000, p.49) da qual partimos para pensar e organizar as práticas de ensino e aprendizagem de PLA vai ao encontro da concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin. Em outras palavras, “a linguagem é usada para fazer coisas” (CLARK, 2000, p. 49), e ser proficiente não é apenas conhecer o sistema abstrato da língua, mas saber usá-la nas mais variadas situações, tais como: discordar do ponto de vista de alguém, perguntar o preço de uma fruta na feira, pedir uma informação na rua, entre outras. Nessa perspectiva, a sala de aula de PLA torna-se um espaço em que as pessoas têm a oportunidade de interagir por meio da linguagem para “fazer coisas” em conjunto e, assim, praticar e aprender a LP.

Em consonância com Schoffen (2009, p. 163), podemos dizer que a noção de gênero do discurso pode ser usada como unidade para a operacionalização do construto de uso da língua para desempenhar ações no mundo, visto que, para Bakhtin, a ação humana está sempre relacionada ao uso da língua, a qual se organiza por meio dos gêneros do discurso, nas diferentes esferas da atividade humana. Se queremos que nossos alunos se tornem proficientes em LP, ou seja, que usem adequadamente a LP para desempenhar ações no mundo, considerando que a prática da LP deve levar em conta os interlocutores, o propósito e as demais condições de produção da interação, precisamos proporcionar a eles o contato e a reflexão sobre diferentes gêneros do discurso. Dessa forma, dar oportunidades para que os alunos possam agir por meio da linguagem e dos gêneros do discurso é um dos objetivos desejáveis para uma proposta curricular que tenha como meta ampliar as oportunidades de participação exitosa dos alunos em diferentes

esferas de atividade humana, por meio de um ensino organizado em torno de textos que tratam de determinados temas, os quais se materializam em diferentes gêneros.

2.2 Gêneros do discurso e esferas da atividade humana

Na literatura que discute a questão dos gêneros, temos duas correntes distintas: a primeira, centrada na descrição da composição e da materialidade textual, apresenta estudiosos de “gêneros textuais” ou “gêneros de texto”, como Bronckart, Adam, Swales, Marcuschi, entre outros; e a segunda, que se centra na descrição das situações de produção dos enunciados e em seus aspectos sócio-históricos, formada por estudiosos de “gêneros discursivos” ou “gêneros do discurso”, tais como Charaudeau, Faraco e Tezza, Holquist, entre outros (ROJO, 2005, p. 185). Neste trabalho, optamos pela filiação aos estudos de gêneros do discurso para mantermos a coerência com a terminologia e a noção de gênero apresentada nas obras do Círculo de Bakhtin.

Diferentemente de outras teorias de gêneros, a teoria do Círculo de Bakhtin não concebe os gêneros “como conjuntos de objetos que partilham determinadas propriedades formais” (FARACO, 2003, p. 111) nem os focaliza apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas trata os gêneros principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo, segundo Faraco (2003, p. 111) “assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação socioverbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social”. Desse modo, os gêneros são entendidos como “conjuntos de textos que compartilham as funções de organização da comunicação dentro de determinada esfera da atividade humana” (SCHOFFEN, 2009, p. 90). Para o falante, os gêneros do discurso funcionam como um indicador social para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é o meu interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, com que propósito, etc.). Para o interlocutor, os gêneros servem como um horizonte de expectativas em relação ao que vai ser dito, de que maneira vai ser dito, com que propósito, as possibilidades de se responder a esse texto, entre outros aspectos.

Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja,

pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262, grifos do autor)

Ao conceituar os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera²⁷ da atividade humana, Bakhtin esclarece a relação entre o uso da linguagem e as práticas sociais, ou seja, as esferas da atividade humana estão relacionadas com o uso da linguagem, e o uso da linguagem é atualizado em diferentes gêneros discursivos, os quais emergem, estabilizam e evoluem nos diferentes campos da comunicação discursiva.

Outro trecho esclarecedor do que sejam os gêneros do discurso na perspectiva do Círculo encontra-se no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* de Bakhtin / Volochínov (2006). No trecho a seguir, os gêneros são chamados de “tipos particulares de fórmulas estereotipadas” ou “pequenas fórmulas da vida corrente” e servem de repertório para atender às necessidades de comunicação dos participantes em diferentes situações “inscritas duravelmente nos costumes” de determinados grupos sociais. Outro ponto que chama minha atenção é que mesmo tratando o gênero como “fórmula estereotipada”, o que a meu ver, remete a algo fixo, Bakhtin / Volochínov diz que essa fórmula é flexível, isto é, se adapta ao “canal de interação social que lhes é reservado” e reflete diversos aspectos de um determinado grupo social. Um último aspecto que deve ser observado na citação abaixo é o fato de que os gêneros são delimitados e determinados pelo meio social, em outras palavras, mais uma vez o Círculo explicita a correlação entre os gêneros do discurso e as esferas da comunicação social.

Assim, a forma da ordem é determinada pelos obstáculos que ela pode encontrar, o grau de submissão do receptor, etc. A modelagem das enunciações responde aqui a particularidades fortuitas e não reiteráveis das situações da vida corrente. Só se pode falar de fórmulas específicas, de estereótipos no discurso da vida cotidiana quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias. Assim, encontram-se tipos particulares de fórmulas estereotipadas servindo às necessidades da conversa de salão, fútil e que não cria nenhuma obrigação, em que todos os participantes são familiares uns aos outros e onde a diferença principal é entre homens e mulheres. Encontram-se elaboradas formas particulares de palavras-

²⁷ De acordo com Grillo (2006, p. 8), a obra do Círculo usa os seguintes termos para se referir a campos ou esferas: da comunicação discursiva, da criatividade ideológica, da atividade humana, da comunicação social, da utilização da língua, ou simplesmente ideologias.

alusões, de subentendidos, de reminiscências de pequenos incidentes sem nenhuma importância, etc. (...) Toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes. A fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo. As fórmulas da vida corrente fazem parte do meio social, são elementos da festa, dos lazeres, das relações que se travam no hotel, nas fábricas, etc. Elas coincidem com esse meio, são por ele delimitadas e determinadas em todos os aspectos. (BAKHTIN / VOLOCHÍNOV, 2006, p. 130)

Afilio-me, neste trabalho, ao entendimento de gênero do discurso derivado da perspectiva bakhtiniana que foi explicitado por Schoffen (2009), a seguir

Gênero do discurso consiste em muito mais do que o formato do texto, que pode ser nomeado: carta, e-mail, aula expositiva, reportagem de jornal, panfleto, etc. A relação de gênero inclui em si própria toda a rede intrincada de relações que contribuem para compor o gênero: as esferas de atividades humanas, o autor, sua individualidade e seu lugar no mundo, e o interlocutor, sua posição no mundo e em relação ao autor, vão determinar como o texto será composto, quais informações irão aparecer e quais não irão, e como a disposição dessas informações e as relações entre elas deverão ser estabelecidas através de recursos linguísticos. A relação entre todos esses elementos compõe o gênero, que engloba uma materialidade textual que pode ser nomeada, mas que não traz em seu nome (“carta”, “palestra”, etc.) todas as relações estabelecidas até chegar-se a ela. (SCHOFFEN, 2009, p. 102)

Baseando-se no entendimento de que os gêneros do discurso e as atividades humanas são mutuamente constitutivos, Faraco (2003, p. 111) diz que “Se queremos estudar o dizer, temos sempre que nos remeter a uma ou outra esfera da atividade humana. (...) Do mesmo modo, se queremos estudar qualquer uma das inúmeras atividades humanas, temos que nos ocupar dos tipos de dizer (dos gêneros do discurso).” Portanto, para entender o significado do gênero, não se pode prescindir da situação de comunicação que o cria e que o usa, muito menos das relações dos interlocutores (YAN, 2008, p. 29). De acordo com Bakhtin (2003, p. 261), os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de comunicação, tendo o conteúdo temático, o estilo e também sua construção composicional determinados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Com base nisso, se quisermos estudar os gêneros do discurso, precisamos considerá-lo como um todo, tendo esses três elementos²⁸ interligados e

²⁸ Segundo Rojo (2005, p. 196) os três elementos essenciais e indissolúveis dos gêneros do discurso podem ser entendidos como: a) conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero (conteúdo temático); b) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (construção composicional); e c) as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (estilo).

também precisamos analisar as condições específicas e os propósitos de comunicação. Segundo Rojo (2005, p. 197):

As relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social. São estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção de discursos. É o que Bakhtin/Voloshinov designam por *esferas comunicativas*²⁹, divididas em dois grandes estratos: as *esferas do cotidiano* e as *esferas dos sistemas ideológicos constituídos*. Em cada uma destas esferas comunicativas, os parceiros da enunciação podem ocupar determinados lugares sociais – e não outros – e estabelecer certas relações hierárquicas e interpessoais – e não outras –; selecionar e abordar certos temas – e não outros; adotar certas finalidades ou intenções comunicativas – e não outras, a partir de apreciações valorativas sobre o tema e sobre a parceria. (ROJO, 2005, p. 197, grifos da autora)

Os gêneros do discurso são meios de orientação coletiva frente à realidade, ou seja, eles funcionam como um modo de conhecer a realidade e nela orientar-se. A maneira como vemos e conceituamos a realidade corporifica-se em forma de um determinado gênero. Dessa forma, ao surgirem novos modos de ver e conceitualizar a realidade, estes gerarão novos gêneros ou modificações nos gêneros existentes, os quais permitirão ver a realidade de outro modo. A respeito disso, Bakhtin (2008, p. 340) diz em *Problemas da poética de Dostoiévski* que:

Ao nascer, um novo gênero nunca suprime nem substitui quaisquer gêneros já existentes. Qualquer gênero novo nada mais faz que completar os velhos, apenas amplia o círculo de gêneros já existentes. Ora, cada gênero tem seu campo predominante de existência em relação ao qual é insubstituível. (...) sempre haverão de perdurar e ampliar-se campos da existência humana (...). Assim, pois, nenhum gênero artístico novo suprime ou substitui os velhos. Ao mesmo tempo, porém, cada novo gênero essencial e importante, uma vez surgido, influencia todo o círculo de gêneros velhos: o novo gênero torna os velhos, por assim dizer, mais conscientes, fá-los melhor conscientizar os seus recursos e limitações, ou seja, superar a sua *ingenuidade*. (...) A influência dos novos gêneros sobre os velhos contribui, na maioria dos casos, para a renovação e o enriquecimento destes. (BAKHTIN, 2008, p. 340, grifos do autor)

Bakhtin (2003, p. 284-285), ilustrando a importância da noção de gênero nas diferentes práticas sociais, chama a atenção para o fato de que muitas pessoas, mesmo tendo um excelente domínio da língua, não se sentem confortáveis e seguras para agirem em certas esferas da comunicação verbal por não dominarem, na prática, as formas dos gêneros de dadas esferas. Com

²⁹ As esferas de atividade são espaços de produção, recepção e circulação de discursos, de sentidos. Esses espaços impõem certas exigências aos sujeitos interagentes, ou seja, possuem certos elementos sociais e culturais que incidem sobre o modo de ser da interação. As esferas são os planos da organização social e histórica de uma dada sociedade, de suas subdivisões, de suas instituições formais (como a escola) ou informais (como grupos de amigos) específicas em que são desenvolvidas incessantemente suas próprias modalidades de uso da língua, sujeitas a permanentes alterações, embates, apropriações, justaposições, etc. (SOBRAL, 2009)

isso, podemos entender que a dificuldade na comunicação está associada a uma inexperiência com determinados repertórios de gêneros do discurso em diferentes esferas de comunicação.

Nosso conhecimento dos gêneros do discurso é resultado de nossa participação em experiências com diferentes contextos de uso da linguagem ao longo de nossa vida. Isso quer dizer que, quando aprendemos uma nova língua, já temos um conhecimento prévio sobre como funcionam e o que é esperado dos participantes em determinadas práticas sociais. Por outro lado, quando aprendemos uma nova língua, precisamos também nos sensibilizar a novos contextos e aprender recursos linguísticos para adequar nossa participação às novas demandas sociais. Portanto, para que uma pessoa aprenda a usar uma língua, é importante que ela possa fazê-lo em diferentes situações. Ter gêneros do discurso como objeto de estudo de um curso de línguas e como base de uma progressão curricular pode favorecer essa prática.

Para Bakhtin (2003, p. 282-283), os gêneros discursivos são formas comunicativas que não são adquiridas em manuais, mas sim nos processos interativos: “A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam”, em outras palavras, ao engajarmo-nos em atividades socialmente compartilhadas é que desenvolvemos nossa competência comunicativa. Nesse sentido, deseja-se que o ensino de língua adicional proporcione ao aluno situações autênticas de comunicação (ou simular essas situações em sala de aula) de modo que eles possam aprender português articulando conhecimentos e competências por meio do uso da linguagem para realizar determinadas atividades sociais.

A aprendizagem de uma língua se dá por meio da realização de atividades de linguagem, ou seja, aprendemos uma língua usando-a nos mais diferentes contextos e situações da vida humana. A realização dessas ações exige do usuário da língua o uso de competências e habilidades que se fazem necessárias de acordo com o contexto e as condições nas quais este se encontra. As competências e habilidades estão ligadas à percepção que o usuário tem da situação em que se encontra, dos interagentes, do propósito que tem a cumprir. No caso do ensino e aprendizagem de língua adicional, com base na perspectiva adotada aqui, é importante realizar um trabalho com tarefas que propõem o uso da língua para realizar ações, sendo estas ações realizáveis por meio de textos (orais ou escritos), ou seja, por meio dos gêneros do discurso. Considerando a importância da noção de gêneros para o ensino, os RC (RS, 2009) propõem uma

progressão curricular que os toma como base. Essa proposta inspirou a principal indagação que a presente pesquisa tenta responder: como organizar uma progressão curricular para o ensino de PLA com base na noção de gêneros do discurso.

2.3 Uso da linguagem e gêneros do discurso no ensino e na aprendizagem de língua adicional

Como vimos na seção anterior, Bakhtin (2003, p. 284-285) afirma que a dificuldade na comunicação está associada com a falta de experiência do usuário da língua com determinados gêneros do discurso em diferentes esferas de atividade humana. A respeito disso, podemos depreender que quanto mais tivermos conhecimento dos gêneros por meio de experiências de uso da linguagem, mais desenvolveremos nossas habilidades e competências para nos comunicarmos. Dessa forma, acredito que o ensino de PLA deve criar condições para a aprendizagem em uma perspectiva de uso da língua em diferentes práticas sociais. Conforme os PCN+:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, p. 55)

Quanto ao ensino de língua adicional, Schlatter (2009, p. 12) propõe que:

a aula de LE deve criar 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)

Nessa perspectiva, entendo que organizar o currículo do PPE com base em gêneros do discurso pode contribuir para consolidar uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa³⁰ dos alunos. De acordo com Bakhtin (2003, p. 284-285):

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui

³⁰ Ver OLIVEIRA (2010, p. 44-50) para uma revisão histórica deste conceito.

não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma fala de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente. (...) Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. (BAKHTIN, 2003, p. 284-285)

De acordo com Lopes-Rossi (2005, p. 84), as condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral, são reveladas com respostas a indagações³¹ do tipo:

Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade? (LOPES-ROSSI, 2005, p. 84)

Esse nível de conhecimento do gênero do discurso permite, por parte do usuário da língua, uma série de inferências para a escolha do vocabulário, o uso de recursos linguísticos e não-linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. Para a autora, o trabalho realizado sobre esses aspectos pode proporcionar aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo (LOPES-ROSSI, 2005, p. 84-85).

Logo, a responsabilidade das aulas de PLA no desenvolvimento dessa competência dos alunos, que varia de acordo com as oportunidades de experiências sócio-culturais de cada um, é indiscutível. Cabe a nós professores, portanto, criar condições para que os alunos possam se apropriar das características linguísticas e discursivas de diferentes gêneros preferencialmente em situações de comunicação real, ou que simulem essas situações. Uma maneira de criar essas condições é o trabalho com projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à escuta, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos, bem como à sua produção escrita e oral e sua circulação social. Alinhando-me, nesse sentido, ao que é proposto pelos RC

³¹ No trecho citado, embora Lopes-Rossi esteja se referindo aos gêneros escritos (leitura e produção), julgo que as mesmas considerações podem valer para os gêneros orais.

(RS, 2009a), discuto o projeto pedagógico e as vantagens de se trabalhar com essa pedagogia no capítulo 5.

A realização do trabalho de, por exemplo, um projeto de produção escrita de um gênero discursivo, devido às suas características, demanda um tempo considerável. Por conseguinte, podemos concluir que não é viável o desenvolvimento de muitos projetos ao longo de apenas um semestre. Dessa forma, como discuto mais adiante, o professor do PPE deverá decidir com seus alunos qual projeto realizará sobre cada temática sugerida para determinada disciplina. Mesmo não sendo possível executar vários projetos, os benefícios desse tipo de trabalho decorrem da quantidade de tarefas que cada um deles envolve, do desenvolvimento das várias habilidades que exige dos alunos e dos vários conhecimentos que mobiliza.

Portanto, vimos que os estudos aqui discutidos nos orientam a buscar uma proposta de ensino com base em gêneros do discurso. Nesse sentido, entendo que aprender uma língua é aprender a se comunicar - se fazer entender para alcançar um objetivo -, isto é, agir por meio da língua, utilizando para isso os recursos linguísticos preferíveis / mais adequados para aquela situação e com aquele(s) interlocutor(es). Para alcançar o aprendizado esperado, acredito que uma progressão de ensino deve se constituir da seguinte maneira: proporcionar oportunidades para os alunos (inter)agirem (mesmo que através de simulações de situações de comunicação) em diferentes esferas, utilizando diferentes gêneros e os recursos linguísticos que os constituem de maneiras cada vez mais aceitáveis, preferíveis e adequadas às situações de comunicação, aos seus propósitos e aos participantes da interação. Logo, um aluno aprende a língua adicional quando ele é capaz de participar das práticas sociais de determinadas comunidades que deseja participar, usando os recursos preferíveis por essas comunidades de prática (RS, 2009a).

Em resumo, nosso objeto de ensino e aprendizagem “é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998a, p. 22). De acordo com os PCN, organizar situações de aprendizado que visem a conquistar esse objetivo supõe:

planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998a, p. 22).

Ainda conforme as orientações dos PCN e dos RC, a unidade básica do ensino é o texto. Este, sendo organizado dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, pertence sempre a um determinado gênero do discurso. Assim, a noção de gênero será tomada como objeto de ensino. Por essa razão, a diversidade de textos precisa ser contemplada nas tarefas pedagógicas a fim de que o desenvolvimento de diversas capacidades ocorra por meio da produção e da compreensão oral e escrita de diferentes gêneros. (BRASIL, 1998a, p. 23-24, ver também RS, 2009a).

Concluindo, vimos que Bakhtin (2003) propõe que a aprendizagem de uma língua se dá por meio dos gêneros do discurso, pois é por meio deles que a interação verbal toma materialidade e que a ação humana se dá. Logo, a noção de gênero do discurso pode ser usada como eixo central de uma progressão curricular que vise ao ensino do uso da língua para desempenhar ações no mundo. Por essa razão, utilizei como base para este trabalho os RC (RS, 2009a) por entender que eles partem dos mesmos pressupostos discutidos aqui e porque apresentam sugestões de materialização desses pressupostos em forma de progressão curricular para o ensino de língua portuguesa, literatura e línguas adicionais coerentes e adequados para o contexto de ensino de PLA que apresentei aqui.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, exponho meu objetivo de pesquisa, as perguntas norteadoras do trabalho e os procedimentos metodológicos que foram seguidos.

3.1 Objetivos e perguntas

Conforme explicitarei no capítulo de introdução, o interesse que motivou esta pesquisa foi refletir sobre como poderia ser organizada uma progressão curricular para PLA, mais especificamente, para o PPE, tendo como base a proposta de progressão curricular feita pelos RC (RS, 2009a) para o ensino fundamental e médio das escolas de ensino público do Rio Grande do Sul, visto que esses referenciais possuem uma fundamentação teórica e diretrizes já adotadas no PPE. Com esse objetivo em vista, parti da seguinte indagação: Como construir um currículo que seja coerente com os pressupostos teóricos do PPE e que seja adequado às necessidades dos seus alunos?

Buscando responder a essa questão inicial, parti da proposta de progressão curricular feita pelos RC (RS, 2009a) e focalizei meu trabalho nas seguintes perguntas norteadoras:

1. Que temas e gêneros do discurso podem estruturar uma progressão curricular para o ensino de PLA?
2. Que projetos podem promover oportunidades de uso e de reflexão sobre a língua?
3. Que objetivos e conteúdos podem ser focalizados?

3.2 Procedimentos metodológicos

A fim de responder as perguntas explicitadas na seção anterior, conduzi meu trabalho em três etapas complementares:

- a) Descrição do perfil dos alunos do PPE e análise de suas necessidades;
- b) Descrição dos conteúdos curriculares dos cursos de referência;
- c) Análise de documentos oficiais.

A seguir, descrevo como procedi em cada uma dessas etapas.

a) Descrição do perfil dos alunos do PPE e análise de suas necessidades

Tendo em vista a caracterização do público-alvo do contexto de ensino em foco, fiz um levantamento das necessidades de uso do português e das expectativas de aprendizagem dos alunos. Para isso, realizei um questionário (ver APÊNDICE A). O questionário foi realizado³² no segundo semestre de 2009, com 7 dos 13 alunos do curso Básico I; 11 dos 15 alunos do Básico II; 31 dos 35 alunos de duas turmas de Intermediário I e 16 dos 21 do Intermediário II (total: 65 alunos).

O perfil dos alunos foi traçado com base nas respostas dadas às perguntas sobre: identificação pessoal (nacionalidade; idade; profissão; grau de escolaridade e cursos que está fazendo na UFRGS); motivação para estudar português e com quem mora no Brasil. As informações obtidas podem ser resumidas da seguinte maneira: os alunos

- provêm de 16 nacionalidades distintas;
- têm uma média de idade de 22 anos;
- a maior parte deles possui ensino superior incompleto;
- têm tanto motivações pessoais quanto profissionais para estudar português;
- grande parte deles mora com famílias brasileiras ou com colegas (brasileiros ou do mesmo país de origem).

Para conhecermos um pouco mais sobre as necessidades de uso de português dos nossos alunos, fizemos perguntas relacionadas com: situações em que usa o português; tipos de textos³³ (escritos e orais) que tem mais contato; temas que consideram importantes de serem estudados nas aulas e tipos de textos (escritos e orais) que gostariam de estudar. As respostas dadas a essas perguntas estão resumidas³⁴ a seguir:

- a LP é usada, sobretudo: para conversar com pessoas (pessoalmente ou pela internet); para fazer tarefas de casa solicitadas pelos professores; em contextos do dia a dia como ir a um restaurante, fazer compras e ir ao supermercado.
- os gêneros que têm mais contato são: e-mail, cardápio, notícia e reportagem.

³² O questionário foi realizado durante o período de aulas para que a pesquisadora pudesse ler o questionário junto com os alunos e tirar qualquer dúvida. Os alunos que não estavam presentes nas aulas em que realizamos o questionário ficaram de fora da pesquisa.

³³ Usamos a nomenclatura *tipos de texto* e não *gêneros do discurso* para facilitar o entendimento das perguntas por parte dos alunos.

³⁴ No apêndice B, apresento em gráficos as respostas dadas pelos alunos.

- os temas que consideram importantes de tratar nas aulas são: aspectos da cultura brasileira e aspectos gramaticais.
- os gêneros que gostariam de estudar nas aulas são: canção, notícia, reportagem e filme.

Podemos dizer que as necessidades comunicativas dos alunos em termos de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita resultam das situações da vida cotidiana³⁵, das interações com brasileiros nos múltiplos contatos da vida social e profissional e das atividades que têm de realizar no Brasil. Como se encontram no país onde se fala a língua que estão estudando, sua aprendizagem acontece a todo momento, desde o dia em que chegaram, confrontando-se permanentemente com diversos desafios de comunicação, aos quais respondem aplicando estrategicamente as competências e habilidades anteriormente adquiridas. Devemos, portanto, considerar nosso aluno como alguém que possui múltiplos conhecimentos e competências adquiridas ao longo de sua experiência de vida e que devem ser valorizadas e mobilizadas nas situações de comunicação com as quais vão se deparar no Brasil, o que poderá minimizar uma eventual insegurança causada pelo desconhecimento da língua e da cultura do país em que estão estudando. Por estarem vivendo na sociedade brasileira, os alunos necessitam da LP para realizarem diversas atividades. Sendo assim, o estudo da LP deve considerar as necessidades comunicativas imediatas desses alunos e privilegiar uma visão de aprendizagem que não se limite a uma dimensão estritamente linguística, mas que contemple o uso da língua em diversas situações sociais, contemplando a realidade cotidianamente vivida pelos alunos. Dessa forma, um bom currículo deveria apresentar propostas de trabalho que pudessem auxiliar os alunos a participar com êxito em situações de comunicação em esferas variadas.

Os dados obtidos por meio do questionário serviram para dar concretude ao que minha experiência como professora e conversas informais com colegas e alunos já havia indicado: os alunos necessitam aprender a usar os recursos linguísticos de maneira contextualizada de acordo com a situação comunicativa e, para isso, precisamos nos preocupar não só com o desenvolvimento da competência gramatical, mas também com o desenvolvimento das

³⁵ Marcuschi (2008, p. 196) coloca as situações da vida cotidiana na esfera interpessoal. São exemplos dessa esfera: carta pessoal, e-mail, relato, formulário, mapa, entre outros. Rojo; Barbosa e Collins (2005) citam alguns gêneros cotidianos de interação virtual: chat, fórum e blog. As autoras explicam que os gêneros da esfera cotidiana seriam aqueles mais familiares aos alunos, o que facilitaria a aproximação inicial destes com os textos. Nas diretrizes curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008, p.100-101), há uma tabela de gêneros e suas esferas de circulação que podem ser tomados como objeto de ensino. Nesta tabela, constam exemplos de gêneros da esfera cotidiana: bilhete, cartão postal, convite, diário, exposição oral, receita, relato de experiência vivida, entre outros.

competências discursiva e sociolinguística, ampliando gradativamente as possibilidades de participação dos nossos estudantes. O currículo que propomos neste trabalho busca dar conta dos contextos de participação mais próximos dos alunos, tais como: saber apresentar-se, falar sobre o lugar em que mora, etc.; visto que muitos desses alunos, mesmo em contexto de imersão, possuem tais demandas básicas. No entanto, nossa proposta de currículo também procura estimular a participação dos alunos em outras situações como debater sobre um projeto de lei polêmico que está sendo discutido no Congresso Federal, entender quais são os direitos dos consumidores para saber como reclamar no caso de ter recebido um serviço inadequado, entre outros. Cabe ressaltar que o currículo proposto não engloba todos os cursos do PPE, o que significa que possíveis demandas mais específicas como, por exemplo, a produção de textos acadêmicos (orais e escritos) - no caso dos alunos intercambistas de outras universidades (estudantes de Graduação e de Pós-Graduação) -, são atendidas em cursos como Práticas do Discurso Oral e Leitura e Escrita Acadêmica.

b) Descrição dos conteúdos curriculares dos cursos de referência

Para refletir sobre como pode ser uma progressão curricular para o ensino de PLA coerente com os pressupostos teóricos do PPE e adequada às necessidades dos alunos deste contexto, verificamos quais são os conteúdos curriculares dos quatro cursos de referência do PPE: Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II. Para isso, tomando como base os quadros elaborados por Santos (2007), fizemos uma atualização dos mesmos com o auxílio dos professores do PPE no segundo semestre de 2010.

A organização dos quadros foi feita com base na análise dos conteúdos do livro didático adotado – Avenida Brasil volumes I e II – e das tarefas elaboradas pelos professores do Programa, as quais estão organizadas em forma de apostila. No livro Avenida Brasil, analisei o índice de conteúdos - temas, funções comunicativas e aspectos gramaticais – os quais constituem a base da organização curricular dos cursos de referência. Além disso, analisei a que gêneros pertencem os textos trazidos pelo LD e acrescentei esses dados ao quadro originalmente proposto por Santos (2007). Nas apostilas, observei quais gêneros do discurso são propostos para o trabalho em sala de aula.

Os quadros referentes aos conteúdos curriculares dos cursos de referência do PPE foram apresentados no capítulo 1.

c) Análise de documentos oficiais

Busquei alguns parâmetros, referenciais e outros documentos que pudessem ser úteis para propor uma progressão curricular para o ensino de PLA. Pesquisei diferentes referenciais de ensino de línguas, tanto de língua portuguesa como língua adicional e escolhi como foco de análise o QuaREPE (GROSSO et al., 2011a; GROSSO et al., 2011b), os PCN (BRASIL, 1998a), os RC (RS, 2009a), e o manual do examinando do Celpe-Bras (BRASIL, 2011).

Nos documentos acima elencados, analisei os seguintes pontos:

- visão de língua(gem), conforme apontado pelos autores e
- proposta de organização do ensino.

Os dados obtidos por meio da descrição do perfil dos alunos e da análise de suas necessidades bem como da análise dos conteúdos curriculares dos cursos de referência do PPE e dos documentos oficiais foram utilizados para responder minhas perguntas de pesquisa e resultaram em uma proposta de progressão curricular para o PPE.

4 CURRÍCULO: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA?

Neste capítulo, discorro sobre algumas definições de currículo³⁶ e estabeleço um entendimento sobre o que é currículo para fins desta pesquisa. Discuto também acerca dos elementos que podem compor um currículo. Em seguida, analiso o Referencial de Portugal para o ensino de PLA, os PCN, os RC e o manual do exame Celpe-Bras a fim de estabelecer algumas referências para a organização de uma progressão curricular para o ensino de PLA.

4.1 O que é um currículo?

Conforme o dicionário Houaiss (2001), currículo pode ser definido como “Programação total ou parcial de um curso ou de uma matéria a ser examinada”. Para as autoras Menezes e Santos (2002), no dicionário Interativo da Educação Brasileira, currículo pode ser entendido como “Conjunto de disciplinas sobre um determinado curso ou programa de ensino” e currículo escolar como “Conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades”.

A palavra “currículo” foi utilizada para designar um plano estruturado de estudos pela primeira vez em 1633, no *Oxford English Dictionary* (CURRÍCULO, 1986-2006). Historicamente, a primeira proposta curricular foi elaborada por Protágoras, na Grécia Antiga. Essa proposta, denominada *Trivium*, apoiava-se em três disciplinas: Lógica, Gramática e Retórica. Pouco depois, surgiu o *Quadrivium*, o qual priorizava a Matemática e incorporava aos estudos a Aritmética, a Geometria, a Música e a Astronomia. Não obstante, a necessidade de uma organização curricular iniciou nos séculos XVI e XVII, quando as escolas começaram a ser abertas à população, o que exigiu maior organização dos conteúdos e métodos pedagógicos. Na Idade Média, as decisões curriculares abrangiam a sequência e a duração de um curso previamente definidos e, na Idade Moderna, o currículo passou a exercer um maior controle tanto no ensino como na aprendizagem, visto que o currículo deveria não só ser seguido, mas também completado (PACHECO, 1996).³⁷

³⁶ Neste trabalho, refiro-me a currículo e à progressão curricular como termos sinônimos.

³⁷ Os estudos sobre currículo a que tive acesso tratam, em sua totalidade, do contexto escolar. Embora o PPE seja um curso de extensão universitária e que a organização das disciplinas oferecidas seja a de uma gradação crescente de níveis de proficiência em LP (do curso Básico I ao curso Avançado II), entendo que a discussão feita sobre o currículo escolar também é válida para o contexto em pauta aqui.

Embora vários autores (HUEBNER, 1985; RIBEIRO, 1990; VILAR, 1994; PACHECO, 1996) se refiram à dificuldade de delimitar o conceito de currículo³⁸, para tentar nos situarmos melhor nas divergências conceituais, podemos dizer que existem duas concepções mais comuns que se contrapõem: uma formal, como um plano previamente planejado a partir de fins e finalidades; outra informal, como um processo decorrente da aplicação do referido plano (PACHECO, 1996, p. 16). Na primeira perspectiva, estão as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo) e como plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado em um sistema tecnológico. Na segunda perspectiva, integram-se as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada. Acredito, porém, que exista uma terceira perspectiva, na qual tenhamos um plano de ação pedagógica – com a organização de conteúdos a ensinar -, mas que não seja um plano fixo e imutável, visto que no currículo também deve haver espaço para as contingências de sala de aula, ou seja, o plano inicial pode e deve ser adaptado ao longo do processo de ensino.

De acordo com Pacheco (1996, p. 16), apesar das divergências existentes, o currículo - enquanto projeto educativo e didático – organiza-se em torno de três ideias-chave: “de um propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa”.

Nas primeiras definições de currículo propostas por Tyler, Taba, D’Hainaut, Good, entre outros, (cf. PACHECO, 1996, p. 16), constata-se que estas correspondem a um plano de estudos ou a um programa³⁹ muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas. Desta forma, os objetivos, que expressam a antecipação de resultados, e os conteúdos a ensinar são, assim, aspectos fundamentais para se definir o que é currículo.

Outras definições de currículo propostas por Schwab, Stenhouse, Gimeno, Kemmis, entre outros, (cf. PACHECO, 1996, p. 17), apesar de referirem o plano ou o programa, apresentam o

³⁸ “Teremos tantas definições de currículo quantos os especialistas que se têm dedicado a este assunto” (VILAR, 1994, p. 13)

³⁹ De acordo com Pacheco (1996, p. 16), nesta perspectiva, “falar de currículo ou falar de programa representa uma mesma realidade, aparecendo, sobretudo na tradição latino-europeia, como sinônimos”.

currículo às vezes como o conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar, às vezes como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua execução. Nessa perspectiva, o currículo é um todo organizado em função de questões previamente planejadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os participantes desse processo trazem consigo, priorizando as experiências e os processos de aprendizagem. Nesse caso, o currículo engloba tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares: o que é ensinado, os objetivos, os critérios de avaliação, a organização e estrutura dos estudos, sua duração e a graduação da progressão por anos ou ciclos.

Para Grundy (1987 p. 5), o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, isto é, “não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas”^{40, 41}. Assim, o currículo é uma construção que deve ser estudada na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e também na relação com o seu contexto de implementação. Deste modo, definir o que é um currículo vai depender do contexto em que este se situa e das pessoas que nele intervêm, em um jogo de forças e interesses a sua volta.

Conforme argumenta Sacristán (2000, p. 22), o currículo é uma intersecção de diversas práticas, funcionando como um sistema em que se integram diversos subsistemas:

(...) o currículo faz parte, na realidade, de múltiplos tipos de práticas que não podem reduzir-se unicamente à prática pedagógica de ensino; ações que são de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc., e que, enquanto subsistemas em parte autônomos e em parte interdependentes, geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. (SACRISTÁN, 2000, p. 22)

Desta forma, como sintetiza Pacheco (1996, p. 19), “o currículo é uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.” Ainda segundo o autor, podemos definir o currículo como “um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem”

⁴⁰ Na versão original: “it is not an abstract concept which has some existence outside and prior to human experience. Rather, it is a way of organizing a set of human educational practices”.

⁴¹ A tradução desta e das demais citações é de minha responsabilidade.

(PACHECO, 1996, p. 20). Mais ainda, Pacheco (1996, p. 20) diz que o currículo é “uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”.

De acordo com Coll (1996, p. 43), “o caminho que leva à formulação de uma proposta curricular é mais o fruto de uma série de decisões sucessivas que o resultado da aplicação de alguns princípios firmemente estabelecidos e unanimemente aceites”. O autor propõe que a maneira de precisar o que se entende por currículo é interrogar-se sobre suas funções, e para pensar nas funções de um currículo, convém refletir sobre a função da “natureza das atividades educativas escolares”, ou seja, o papel da escola de assegurar às crianças certos aspectos de crescimento pessoal que não eram possíveis de ocorrer somente por meio da convivência com os adultos. Parte-se do pressuposto de que seja necessário uma ajuda específica e atividades de ensino especialmente pensadas para auxiliá-las em seu crescimento pessoal. Essas atividades correspondem a determinadas finalidades e são executadas de acordo com um plano de ação específico, ou seja, essas atividades estão a serviço de um projeto educacional. Dessa forma, segundo Coll (1996, p. 44), a primeira função do currículo, “sua razão de ser”, é a de “explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educativas escolares”. O currículo não deve se tornar um plano minuciosamente estabelecido somente a ser executado pelos professores. Pelo fato de ser um projeto, o currículo jamais contemplará os múltiplos fatores presentes no dia a dia da sala de aula em que será executado. Por essa razão, o currículo não tira das mãos dos professores sua responsabilidade e autonomia na sala de aula.

O currículo é, pois, um projeto, um guia para os professores, um instrumento útil para orientar a prática pedagógica. Visto que exerce essa função, o currículo não deve se limitar a trazer uma série de intenções e orientações gerais que estejam distantes da realidade da sala de aula e que não sirvam de ajuda aos professores. Ao contrário disso, espera-se que o currículo considere as condições nas quais será realizado o projeto, situando-se entre as intenções e orientações e a prática pedagógica, ou seja, ele atua como um intermediário entre o que se deseja realizar e o que de fato se realiza. É função do currículo, portanto, ser um instrumento para orientar a prática dos professores da maneira mais útil e eficaz possível.

Para fins deste estudo, entendo currículo como “o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os

professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução” (COLL, 1996, p. 45), com as seguintes funções: descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade; fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores; levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas; analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino.

Como vimos anteriormente, no contexto de ensino de línguas, muitas vezes é o LD que organiza e estabelece o currículo de um curso. Este também é o caso do PPE em relação aos cursos de referência (Básico I e II, Intermediário I e II), contexto em que temos o livro *Avenida Brasil* como organizador do currículo, mas que é complementado pelos professores com tarefas extras organizadas em apostilas. Considerando que o histórico de pesquisa e a experiência do PPE têm apontado para novas propostas pedagógicas, torna-se relevante pensar em uma organização curricular diferente da que temos hoje. No caso do contexto deste trabalho, torna-se necessário articular o entendimento de currículo exposto acima com as orientações teóricas e diretrizes didático-pedagógicas do PPE, já expostas no capítulo 1, as quais servem de guia para responder as perguntas desta pesquisa. Neste trabalho, o entendimento de currículo como guia de ação para os professores serve de base para se pensar em um currículo organizado em torno de gêneros do discurso.

4.2 O que deve conter um currículo?

De acordo com Coll (1996), o primeiro elo da complexa cadeia de inevitáveis problemas a enfrentar e resolver no processo de elaboração de um projeto curricular é o das fontes do currículo, ou seja, onde buscar a informação necessária para definir as intenções – objetivos e conteúdos – e o plano de ação a seguir na educação escolar. Ainda segundo o autor, citando Tyler (1977), existem três fontes para selecionar os objetivos educativos: a que faz uma análise dos interesses, problemas, propósitos e necessidades dos educandos; a que considera que os objetivos devem ser extraídos de uma análise da estrutura interna dos conteúdos do ensino; e a que seleciona os conteúdos através de uma análise da sociedade, dos seus problemas, necessidades e características. O ponto de vista de Tyler sobre essas fontes dos objetivos educativos, que valem igualmente para o projeto curricular, é o de que as três proporcionam informações necessárias, mas que nenhuma delas sozinha é suficiente. A essas três fontes, Coll acrescenta uma quarta: a

própria experiência pedagógica. Segundo ele, o projeto curricular não surge do nada, mas parte de uma prática pedagógica que “aspira a transformar e melhorar” (COLL, 1996, p. 48) e que oferece novos pontos de vista e alternativas, integrando as experiências bem-sucedidas ao projeto. Assim, o desenvolvimento curricular é talvez a principal fonte do processo de elaboração, revisão e contínuo enriquecimento do projeto curricular. Dessa forma, ao pensarmos sobre temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos que podem constituir uma progressão curricular, precisamos considerar essas quatro fontes.

Segundo Sacristán (2000, p. 84), a seleção de conteúdos é realizada considerando alguns dos seguintes aspectos: as possibilidades de aprendizagem dos alunos, seus interesses, sua forma de aprender; que os conteúdos são organizados em torno de unidades para dar mais sentido à aprendizagem; que são ordenados em uma sequência que se considera mais adequada - em espiral, linear, etc.; que os métodos e as disciplinas são selecionados considerando esses fatores psicológicos e pedagógicos, além de optar por princípios como a conexão da aprendizagem formal com as experiências prévias do aluno, com as realidades culturais do meio imediato, etc.

Pacheco (1996, p. 54) considera que um ponto importante em qualquer elaboração curricular é a análise do sujeito e do seu processo de aprendizagem. Para o autor, não é uma tarefa fácil identificar e selecionar conteúdos curriculares, pois é preciso distinguir entre os interesses permanentes e momentâneos dos alunos. Precisamos conversar com os alunos para saber mais sobre seus interesses e refletir sobre quais usaremos como base de nosso planejamento curricular. Nesse sentido, Kelly diz, por exemplo, que “Uma criança com um background no lar muito limitado provavelmente não terá uma gama de interesses muito ampla e talvez não lhes estejamos fazendo o maior dos favores ao subscrever tais limitações” (KELLY, 1980, p.57), ou seja, não basta apenas que escutemos aos alunos, nós como professores, sabemos que o ensino formal tem o papel de oferecer aos alunos determinados conhecimentos que provavelmente não serão encontrados em outro lugar.

Segundo Coll (1996), para que o currículo cumpra com êxito suas funções, precisa proporcionar as seguintes informações: a) o que ensinar – incluem-se neste ponto os conteúdos⁴² e os objetivos⁴³; b) quando ensinar – a maneira de ordenar e dar sequência aos conteúdos e

⁴² Em uma acepção mais ampla, conteúdo designa o que se chama de “a experiência social e culturalmente aceita”: conceitos, sistemas explicativos, habilidades, normas, valores, etc. (COLL, 1996, p. 44)

⁴³ Os objetivos são “os processos de crescimento pessoal que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino”. (COLL, 1996, p. 44)

objetivos; c) como ensinar – a maneira de estruturar as atividades de ensino e aprendizagem a fim de atingir os objetivos propostos em relação com os conteúdos selecionados; e d) que, como e quando avaliar – a avaliação é o elemento que assegura que a ação pedagógica responda adequadamente às intenções do projeto e introduz as correções oportunas em caso de necessidade. Os quatro componentes do currículo estão relacionados entre si e condicionam-se mutuamente, pois tratam de diferentes aspectos de um mesmo projeto. É necessário ainda, segundo Coll (1996), decidir como concretizar esses diferentes elementos e assegurar a coerência de todos eles.

Em relação à extensão do currículo, Coll (1996) chama a atenção para o fato de que para alguns autores (ver, por exemplo, STENHOUSE, 1984), o currículo inclui não só a descrição do projeto educativo, mas também a análise empírica do que sucede em sala de aula, quando o projeto é realizado. Por essa razão, convém ressaltar que existem dois aspectos relacionados com o currículo: o *projeto* ou *desenho curricular* e seu *desenvolvimento*, e que ambos estão intimamente ligados. Dessa forma, faremos uma distinção entre *projeto* ou *desenho curricular* e *desenvolvimento do currículo* como duas fases da ação educativa que se alimentam mutuamente, mas que não se confundem. Como resultado desta pesquisa teremos um *projeto*, o qual só se desenvolverá posteriormente com o trabalho conjunto de todos os professores do PPE.

As perguntas que nortearam esta pesquisa foram respondidas considerando alguns dos aspectos acima mencionados por Sacristán (2000) e Pacheco (1996) como: possibilidades de aprendizagem dos alunos, seus interesses, sua forma de aprender; conteúdos organizados em torno de unidades para dar mais sentido à aprendizagem - ordenados em uma sequência em espiral; método de ensino considerando fatores pedagógicos, optando por princípios como a conexão da aprendizagem formal com as experiências prévias do aluno e com as realidades culturais do meio imediato.

As respostas as minhas perguntas de pesquisa correspondem às informações essenciais que um currículo precisa ter conforme apontou Coll (1996). Em outras palavras, teremos: o que ensinar (gêneros do discurso que podem atualizar determinadas atividades humanas relacionadas a diferentes eixos temáticos), quando ensinar (como organizar a progressão dos conteúdos), como ensinar (por meio de projetos), além de o quê, como e quando avaliar (avaliar o uso da linguagem dos alunos ao longo do trabalho com os projetos de leitura, escuta, produção oral e escrita de textos).

4.3 Documentos oficiais de referência

Nesta seção, faço uma breve exposição de alguns referenciais que foram fonte de pesquisa nas quais me apoiei para responder minhas perguntas de pesquisa. Na área de ensino de português como língua adicional, selecionei uma proposta do governo de Portugal: o Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira (QuaREPE), documento este que têm como base de referência principal o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). Também serviram-me de inspiração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), marco na eleição do texto como unidade básica de ensino, bem como da noção bakhtiniana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho em LP, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RC), por também proporem uma organização de ensino em torno do texto e dos gêneros do discurso e por trazerem uma sugestão de como pode ser uma progressão curricular para o ensino de línguas e literatura e, por último, o manual do examinando do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), por ser este o exame que avalia a proficiência em língua portuguesa do Brasil e por ter pressupostos teóricos de língua e proficiência que são compartilhados pelo PPE.

4.3.1 Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

O Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (GROSSO et al., 2011a; GROSSO et al., 2011b) - QuaREPE é um documento do governo de Portugal constituído por duas partes: *QuaREPE - Documento Orientador* e *QuaREPE - Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. O primeiro documento constitui-se de três capítulos, bibliografia e descritores. O primeiro capítulo chama-se “O Ensino Português no Estrangeiro” e apresenta a metodologia usada na elaboração do quadro, seus fundamentos conceituais, suas finalidades e seus usuários. Tal como o QECR⁴⁴, o QuaREPE fornece uma base comum para a

⁴⁴ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação (QECR) é um documento produzido pela Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa e foi publicado no ano de 2001. O QECR fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Ele traz uma descrição exaustiva daquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. O QECR também define os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem. Ao fornecer uma base comum para a explicitação de objetivos, conteúdos e métodos, o quadro europeu pretende reforçar a transparência de cursos, programas e qualificações, promovendo a cooperação internacional na área do ensino de línguas. A apresentação de critérios objetivos na descrição da proficiência tem a intenção de facilitar o reconhecimento recíproco de

elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação, explicitando objetivos, sugerindo conteúdos, de maneira flexível em relação aos métodos. O Quadro de Referência aplica-se, fundamentalmente, aos alunos do ensino não superior, que vivem em países cuja língua oficial não é o português, servidos ou não pela atual rede de cursos de língua e cultura portuguesas⁴⁵ e pode ser utilizado por professores, organizadores de cursos, elaboradores de currículos, autores de materiais didáticos, examinadores, entre outras autoridades do sistema de educação (GROSSO et al., 2011a).

qualificações obtidas em diferentes contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, facilitar a mobilidade europeia. Os sistemas educativos europeus utilizam atualmente o QECR como referência para a identificação dos níveis em língua que os alunos devem ter no fim dos ciclos de escolaridade. Cabe dizer que a abrangência do quadro é ampla e estende-se a países de fora da Europa, como é o caso do Brasil, que recebe materiais didáticos que foram elaborados com base no QECR e que são adotados em diversos cursos livres de escolas. Dessa forma, podemos dizer que os cursos que se utilizam dos LD elaborados com base no quadro europeu seguem um currículo em comum, pois o LD é o currículo.

As utilizações do QECR incluem: a) A elaboração de programas de aprendizagem de línguas em termos de: pressupostos, no que diz respeito a conhecimentos prévios e a sua articulação com as aprendizagens anteriores, especialmente nas interfaces entre os ciclos de educação básica, secundária e pós-secundária; objetivos; e conteúdo; b) A planificação da certificação linguística em termos de: conteúdo dos programas dos exames; critérios de avaliação, construídos mais em termos de resultados positivos do que com o intuito de sublinhar as insuficiências; e c) A planificação da aprendizagem auto-dirigida, incluindo: despertar da consciência do aluno para o estado atual dos seus conhecimentos; a fixação pelo aluno de objetivos válidos e realistas; a seleção de materiais; e a auto-avaliação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 25-26).

A abordagem de ensino e aprendizagem adotada pelo QECR é orientada para a ação, na medida em que considera, antes de tudo, a pessoa que está aprendendo uma língua como ator social, o qual precisa cumprir tarefas - entendidas como “ações realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29) - em circunstâncias e ambientes determinados, em um domínio de atuação específico. A abordagem orientada para a ação leva também em conta os recursos cognitivos, afetivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como ator social; em outras palavras, as atividades linguísticas se realizam como ações em um determinado contexto social. Conforme o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29), qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de **competências** gerais e, particularmente, **competências comunicativas em língua**.

As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam **processos linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29, grifos do documento)

⁴⁵ Os cursos de língua e cultura portuguesa a que se refere o documento são oferecidos pelo Instituto Camões, o qual tem por missão propor e executar a política de divulgação e de ensino da língua e cultura portuguesa no estrangeiro e promover o português como língua de comunicação internacional. Nesse âmbito, administra a rede do ensino de português no estrangeiro, que abrange a educação pré-escolar e os ensinos básico, secundário e superior. No domínio da educação e formação ao longo da vida, coordena e desenvolve ensino a distância, apoia a investigação no domínio da língua e promove sistemas de avaliação, certificação e creditação (INSTITUTO...). Para mais informações sobre o Instituto Camões, conferir <http://www.instituto-camoes.pt/>.

O conceito de currículo privilegiado pelo QuaREPE é o de um currículo construído por etapas, estabelecido em um plano que inclui as competências e as aprendizagens consideradas essenciais para os alunos, mas que possa contemplar também as ocasiões não planejadas que surjam como oportunidades significativas de aprendizagem. A flexibilização sugerida permite que os professores organizem o processo de ensino-aprendizagem em relação a programas, métodos e materiais, de acordo com os diversos contextos em que se desenvolvem (GROSSO et al., 2011a, p. 7).

O Quadro de Referência português possui como objetivos: o desenvolvimento de competências gerais em LP; a promoção da cidadania democrática; a mudança de paradigma da prática pedagógica para um perfil de docente mais reflexivo; a integração com sucesso do seu público-alvo nos sistemas educativos em que estão inseridos, independentemente do seu momento de entrada; o favorecimento da rede do Ensino do Português no Estrangeiro por meio de um instrumento que permita a reflexão sobre práticas pedagógicas e educativas, para além do desenvolvimento da identidade plurilíngue e pluricultural dos alunos (GROSSO et al., 2011a, p. 9).

No segundo capítulo do QuaREPE - Documento Orientador, discute-se o desenvolvimento de competências gerais, de caráter transversal, que integram atitudes e saberes, saber-fazer e saber-aprender. Neste conjunto de competências incluem-se aquelas relacionadas com o conhecimento de mundo, o conhecimento sociocultural e a consciência intercultural. O documento entende que língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissora da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades. Neste sentido, conforme o Quadro (GROSSO et al., 2011a, p. 11), “a história de um país, as normas sociais e os fundamentos históricos da sociedade não são somente factores necessários para compreender a cultura, mas possibilitam também que o público-aprendente use a língua de forma mais adequada”. Também são apresentadas no documento as competências comunicativas no ensino, aprendizagem e avaliação, a saber, competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas (competência discursiva e competência funcional) e competência estratégica⁴⁶. De acordo com o documento, a ativação dessas competências depende do uso de estratégias, da seleção de domínios e temas, e concretiza-se através da realização de tarefas e da escolha de textos adequados aos alunos. Os domínios privado, público, educativo e

⁴⁶ Conferir as competências comunicativas mencionadas no QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 156-184).

profissional são os sugeridos pelo quadro. Já os temas, são os seguintes: identificação e caracterização pessoais; vida privada; casa; ambiente; escola; alimentação; compras e serviços; tempos livres; viagens e transportes; higiene e saúde; trabalho e profissões; percepções; relações sociais; actualidades (GROSSO et al., 2011a, p. 16).

A respeito do uso da língua, o QuaREPE (GROSSO et al., 2011a, p.15-16) explica que:

A activação das competências comunicativas depende do uso de estratégias adequadas aos contextos de uso da língua e realiza-se no desempenho das actividades linguísticas de recepção, produção, interacção e mediação, oralmente e por escrito, de textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos.

A selecção dos domínios (privado, público, educativo, profissional) nos quais os aprendentes actuam, ou poderão actuar no futuro, tem implicações directas na selecção das situações de comunicação, nos temas, textos, tarefas e actividades com os quais os aprendentes se vão deparar e consequentemente na elaboração de materiais.

Poderão emergir, num primeiro momento de contacto com a língua portuguesa, as esferas de acção ou áreas de interesse mais familiares para o aprendente, como são, nos contextos do EPE, os domínios privado, público e educativo.

Dentro dos domínios, e como aglutinadores do discurso, surgem temas, à volta dos quais se desenvolvem os actos de comunicação. A selecção de uma área temática que motive e interesse os aprendentes e que seja adequada ao seu nível etário e ao contexto é uma das questões fulcrais na organização do processo de ensino e aprendizagem. (GROSSO et al., 2011a, p. 15-16)

Ainda no segundo capítulo, o documento propõe que o ensino e a aprendizagem da língua privilegiem a prática comunicativa e a reflexão sobre a língua através de uma abordagem orientada para a ação, em que os alunos são vistos como atores sociais e utilizadores da língua.

Do exposto no capítulo 2 do Quadro, podemos inferir que o QuaREPE considera que o aluno desenvolve sua competência comunicativa usando a língua para participar, por exemplo, de situações de produção oral ou escrita em diferentes esferas de atividade humana - chamadas no quadro de “domínios”. O documento também ressalta a importância da seleção dos temas, textos, tarefas e materiais didáticos com os quais se organiza o ensino, o que vai ao encontro da proposta de progressão curricular que pensamos para o ensino de PLA.

No último capítulo do documento orientador, apresentam-se os descritores⁴⁷ em um sistema de cinco níveis de ensino-aprendizagem e avaliação: iniciação (A1, A2); intermédio (B1) e avançado (B2 e C1), tendo como base de trabalho os níveis do QEER. Os descritores do QuaREPE (ver ANEXO A) caracterizam genericamente os níveis que deverão ser desenvolvidos

⁴⁷ Confira os descritores nas páginas 21-30 do QuaREPE – Documento Orientador no link http://www.dgicd.min-edu.pt/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_orientador.pdf e no anexo A deste trabalho.

pelos professores de acordo com os perfis dos alunos. As descrições apresentadas não se referem a nenhum contexto específico, embora devam ser adequadas a cada contexto de ensino-aprendizagem, de modo que todos os contextos de ensino-aprendizagem (mais ou menos formais, para públicos de idades diferentes) possam estar contemplados nesses descritores. Os cinco níveis apresentados descrevem as proficiências orais e escritas, de recepção e produção (compreensão oral, leitura/compreensão, produção/interação oral, produção/interação escrita) e refletem uma progressão em diferentes esferas sociais de comunicação (GROSSO et al., 2011a, p.19).

A segunda parte do QuaREPE chama-se *QuaREPE - Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação* e compõe-se de fichas modulares, sugestões de tarefas e exercícios, além de recursos para a avaliação. Possui como objetivo principal “exemplificar a operacionalização da competência de comunicação, apresentando o funcionamento da língua, tendo em conta competências, conteúdos gramaticais, campo lexical, realizações linguísticas e textos” (GROSSO et al., 2011b, p. 3). O QuaREPE se propõe a ser um reforço a mais para a prática pedagógica dos professores e explicita que não foi concebido para servir de programa ou material didático, mas como exemplo de como suas concepções teóricas podem ser operacionalizadas em tarefas a serem propostas em sala de aula. Nesse sentido, podemos relacioná-lo ao que foi feito nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, os quais propõem exemplos de unidades didáticas para serem usadas como material de formação de professores para que estes, posteriormente, elaborem suas próprias unidades didáticas de acordo com seu contexto de ensino.

As fichas modulares são quadros organizados por temas, subtemas, níveis de proficiência e faixa etária⁴⁸. Como exemplo de organização, o QuaREPE (GROSSO et al., 2011b, p. 4) apresenta o quadro a seguir:

⁴⁸ O quadro chama a atenção para o fato de que a proficiência de uma língua depende de muitos fatores e pode não estar relacionada diretamente com a faixa etária do aluno.

Quadro 6 – distribuição de temas e subtemas do QuaREPE

Temas	8 - 10	11 - 14	15 ou +
Eu e a escola	A1, A2	B1	B2 (vida escolar) C1 (clubes escolares)
Tempos livres	A1, A2	B1 (turismo)	B2 (férias e turismo) C1 (culturas e viagens)
Higiene e Saúde	A1, A2 (alimentação)	B1	B2 (vida saudável) C1 (saúde pública)

Fonte: QuaREPE (GROSSO et al., 2011b, p. 4)

De acordo com o quadro, podemos ver que os temas sugeridos mantêm-se o mesmo em todos os níveis, variando em alguns casos os subtemas. Por exemplo, o tema *Tempos livres* é igual para os níveis A1 e A2, não possuindo um subtema distinto; já no nível B1, o tema é *Tempos livres*, mas o subtema é *turismo*. Nos níveis seguintes, novamente tem-se o tema *Tempos livres* e dois subtemas diferentes: *férias e turismo* (nível B2) e *culturas e viagens* (nível C1). A título de exemplificação de como o QuaREPE sugere a organização de um desses temas, observemos um dos quadros presentes no QuaREPE (GROSSO et al., 2011b, p. 6).

Quadro 7 – Sugestão de organização de trabalho sobre o tema *Eu e a Escola* (nível A1)

TEMA:
EU E A ESCOLA

8 – 10 anos

A1				
Competências	Conteúdos gramaticais	Campo lexical	Exemplo de realizações linguísticas	Textos
Saudar e apresentar (-se) Falar de si próprio Despedir-se Localizar no espaço Compreender Instruções Pedir e dar informações	- Pronomes pessoais - Formas de tratamento - Artigos definidos e indefinidos - Artigo definido com nomes de pessoas - Singular e plural dos nomes e dos adjetivos - Possessivos - Presente do Indicativo dos verbos <i>ser, estar, ter, haver, ir</i> e verbos regulares em -ar (exemplo: <i>morar</i>) - Preposições/ contrações (<i>no, na, nos, nas, do, da, dos, das...</i>) - Interrogativos: <i>Como? Quem? Que? Onde? Quando? Quantos/ quantas?</i> - Adjectivos	Formas de saudação Formas de tratamento A escola Objectos no espaço aula/ escola Instalações Rua, aldeia, cidade, região, país Morada Identificação Datas: meses e anos Numerals cardinals Animais de estimação Cores Caracterização física	- Bom dia/boa tarde... - Olá! - Eu sou... - Como está(s)? - Estou bem, obrigado(a). - Até logo/ até amanhã. - Bom fim-de-semana! - Por favor,.... - Desculpe/ desculpa,.... - O senhor; a senhora... - Como se chama/ como te chamas? - A minha professora chama-se... - O meu professor de português é de... - Quantos anos tens? - Tenho dez anos. - Quando fazes anos? - A minha escola fica em..., na rua... - A minha escola é grande/ pequena. - A escola tem um recreio com árvores e um campo de jogos. - A minha sala é azul. - Tenho uma mochila amarela com desenhos do Homem Aranha. - Em casa tenho dois gatos e um cão. - Temos um quadro Interactivo. - Na sala há (um) computador(es). - Fecha, (feche) a porta, por favor! - Silêncio! - Ouve (Ouçam!) - Diz! (Diga!) Escreve! (Escrevam!) - Gosto de jogar à bola/ ... - O ginásio é grande/pequeno...	Mapas Fotos Cartazes Documentos de identificação Diálogos e outros textos em vários suportes

Fonte: QuaREPE (GROSSO et al., 2011b, p. 6)

No quadro acima, observamos a organização do ensino sobre o tema *Eu e a Escola* do nível A1 (inicial). O quadro traz uma descrição das competências que são trabalhadas, os conteúdos gramaticais relacionados, bem como o campo lexical e exemplos de realizações linguísticas desses campos lexicais. Na coluna mais à direita, tem-se os textos que são indicados

para o trabalho dentro do tema proposto, o que revela a preocupação em indicar unidades mais amplas do que frases, mas se relacionarmos as sugestões com os conteúdos propostos, os textos parecem material de apoio bem mais do que eixos organizadores do ensino.

Na parte 3 do QuaREPE - *Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*, tem-se sugestões de trabalho para os temas sugeridos no quadro apresentado. Essas sugestões de trabalho evidenciam um interesse em se propor tarefas voltadas para o uso da língua em situações do cotidiano, principalmente em situações de produção escrita. Contudo, se observarmos uma sugestão de unidade didática proposta, notaremos que as tarefas centram-se em trabalhar as competências ou funções comunicativas (descrever, identificar, localizar, entre outros). Como exemplo de uma sugestão de unidade, apresento a seguinte:

Tema: Eu e a Escola (nível A1)

2. Observar e descrever espaços.

- a. Descrever a escola A.
- b. Descrever a escola B.
- c. Imaginar e descrever a escola C.

ESCOLA A.



ESCOLA B.



ESCOLA C.



(a) porta, (a) janela, (a) chaminé, (o) tecto, (o) caminho, (o) jardim, (a) árvore, (a) escada, grande, pequeno/a...

3. Descrever o Interior e o exterior de uma casa.

Estás a passar uma semana em casa dos teus tios, numa pequena cidade no Norte de Portugal. Envia à tua amiga um mail, em que descreves a casa (por exemplo: no rés-do-chão, há uma grande sala com lareira,...). Menciona alguns dos equipamentos que podes utilizar (ar condicionado, TV cabo,...). Diz como é o espaço à volta da casa.

Em duas tarefas propostas para o nível inicial (A1) observamos o enfoque no ensino da competência de descrição, a qual não consta na tabela exposta na página 56 deste trabalho referente ao tema *Eu e a Escola* para o nível A1. Na segunda tarefa, podemos dizer que há uma contextualização de uma situação de comunicação (a pessoa que vai escrever o e-mail está passando férias na casa dos tios, numa pequena cidade do norte de Portugal), os interlocutores estão explicitados (amigas), o gênero que está sendo solicitado está expresso (e-mail) e tem-se o propósito de escrita (descrever a casa para a amiga). Todavia, parece-me que o foco está em simplesmente saber como descrever alguma coisa, sem focalizar no uso que fazemos da descrição, ou seja, para que descrevemos algo para alguém? Com que propósito? Por isso, parece-me que o que poderia ser um trabalho com o gênero e-mail, levando-se em conta para quem, com que propósito e em que situação seria relevante descrever a casa, torna-se fundamentalmente um trabalho de aprender a descrever.

Como um dos métodos de se trabalhar os conteúdos propostos, o QuaREPE apresenta sugestões de projetos. Vejamos dois exemplos:

Tema: Eu e a Escola (nível A1)

5. Identificar Pessoas.

- a. Identificar os nomes dos colegas que estão na sala de aula.
- b. Escolher três colegas e fazer um pequeno questionário escrito (4 perguntas sobre identificação) de acordo com o vocabulário e os recursos gramaticais aprendidos. (Os questionários só devem ser conhecidos por quem responde. Depois de corrigidos, devem ser divulgados no jornal de turma.)

6. Localizar, no mapa, Portugal e os países onde se fala português.

Com auxiliares de apoio, fazer um pequeno quadro informativo com os dados recolhidos. Fazer a mesma tarefa para outros países.

7. Fazer um quadro com frases necessárias na sala de aula.

(Exemplo: Não compreendo. Se faz favor, pode repetir?)

8. Procurar na Internet características dos animais de que gosta mais. Fazer um dossiê de turma com a pesquisa elaborada.

Fonte: (GROSSO et al., 2011b, p. 25)

Continuação do Tema: Eu e a Escola (nível A1)

9. **Desenhar o retrato da família, legendar com características físicas e psicológicas. Com esses trabalhos, fazer uma exposição para a comunidade escolar.**
10. **Perguntar aos colegas a sua data de aniversário e fazer um quadro com esses dados para expor na sala.**
11. **Responder às perguntas do inquérito. Depois, com as respostas ao inquérito, escrever um pequeno texto. O texto pode ter uma ilustração (desenho ou fotografia).**

Fonte: (GROSSO et al., 2011b, p. 26)

As sugestões de possíveis projetos para o nível A1, assim como as tarefas, parecem dar mais atenção ao trabalho com uma competência específica do que o trabalho com um gênero. Por exemplo, a sugestão de projeto 5 parece enfatizar mais o ensino da competência de saber se identificar do que o fato de que a turma tem um jornal e pode criar uma seção com a identificação dos autores para que outras pessoas possam conhecê-los.

- Ainda que as sugestões apresentadas não forneçam muitos detalhes de como os projetos podem ser encaminhados pelos professores, acredito que possam servir para despertar diversas ideias de trabalho, que podem ser adaptados ao grupo de alunos que se tem.

Na quarta e última parte do *QuaREPE - Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*, apresentam-se sugestões de recursos para a avaliação, as quais estão divididas em: compreensão da leitura e expressão escrita. As sugestões dadas para se avaliar a compreensão da leitura compõem-se de tarefas com textos criados especialmente com fins didáticos ou textos adaptados e perguntas de extração de informações explícitas do texto. As sugestões de avaliação da expressão escrita propõe, em sua maioria, a produção escrita de um texto com base nos conhecimentos do aluno, sem dar um texto base no qual ele possa se apoiar ou para o qual ele possa responder. Algumas das sugestões são típicas propostas de redação escolar como escreva um texto sobre as suas últimas férias, e outras são propostas de produção de um gênero do discurso tendo um interlocutor, propósito e situação de comunicação dados no enunciado da tarefa.

Em resumo, podemos dizer que um currículo com base no que propõe o QuaREPE pode estar organizado em torno de temas, subtemas, competências, conteúdos gramaticais, campos

lexicais, exemplos de realizações linguísticas e textos a fim de desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes de PLA. Nesse sentido, as informações apresentadas na proposta de currículo do QuaREPE – seus temas, subtemas, competências, conteúdos gramaticais, campos lexicais, exemplos de realizações linguísticas e textos, bem como as sugestões de projetos foram importantes para me dar ideias do que é considerado relevante no ensino de PLA. No entanto, com exceção dos projetos, as demais informações trazidas no Quadro já, de certa forma, são os conteúdos que o Avenida Brasil traz e, por isso, não apresentaram inovações.

4.3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais e Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

4.3.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Na década de 90, houve no Brasil uma virada discursiva ou enunciativa (ROJO; CORDEIRO, 2007) no tocante ao enfoque do uso dos textos em sala de aula, os quais passaram a ser estudados em seu funcionamento e em seu contexto de produção e de circulação, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais. Essa virada ganhou força em diversas propostas curriculares oficiais de estados como Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, entre outros (ver SANTA CATARINA, 2005; MINAS GERAIS, 2005; PARANÁ, 2008 e SÃO PAULO, 2008), mas principalmente com a publicação dos PCN^{49,50} (BRASIL, 1998a), em que é trazida a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como um instrumento melhor que o conceito de tipo textual para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos⁵¹. Os PCN propõem o gênero como objeto de ensino dos eixos de uso da língua tanto em leitura e produção de texto como na compreensão e produção oral.

⁴⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados pelo Ministério da Educação do Brasil em 1998 com o intuito de servir de referência para as discussões curriculares que estavam acontecendo em vários estados do país, e também poder contribuir para o processo de elaboração de propostas didáticas para as escolas públicas do país. Ao estabelecer diretrizes curriculares para as séries finais do ensino fundamental brasileiro e servir de apoio ao trabalho do professor, pretendia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país. Além dos PCN, o Ministério da Educação brasileiro publicou outros documentos de referência para o ensino básico: PCN+ (BRASIL, 2002) e OCEM (BRASIL, 2006). Para fins deste trabalho, utilizo apenas os PCN (BRASIL, 1998a) por serem estes parâmetros os primeiros a proporem o texto como unidade de ensino.

⁵⁰ Neste trabalho, quando me refiro aos PCN (1998), estou fazendo uso dos PCN de LP. Trato aqui dos PCN de LP porque é neste documento que a proposta de organizar o ensino por meio de gêneros é mais consistente. Os PCN de Língua Estrangeira também propõem o trabalho com textos (principalmente leitura), centrando o foco de ensino em estratégias de leitura (BRASIL, 1998b, p. 20-21).

⁵¹ Para fazer uma breve distinção entre os conceitos, podemos dizer que: gênero discursivo “centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998a, p. 23)

(...) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (...). A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998a, p. 25)

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. (BRASIL, 1998a, p. 27)

Segundo Rojo (2000, p. 27), os PCN constituem-se em diretrizes que servem para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, mas não servem para prescrever objetivos e conteúdos pré-fixados. Os PCN buscam, pois, estabelecer algumas referências nacionais para as práticas educativas, procurando estimular a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais que estão em andamento nas escolas desde a década de 90. Dessa forma, a construção dos currículos para a educação básica deverá ser feita nas escolas, de modo que os currículos possam ser adequados às necessidades e características locais. Conforme afirma Rojo (2000, p. 28), se os PCN apresentam inovações, comparados a outros documentos oficiais já elaborados no Brasil, essas inovações implicam um grande esforço de reflexão para a transposição didática de seus princípios e referenciais às práticas educativas em sala de aula. Esse esforço envolve a construção de currículos, a elaboração de materiais que viabilizem a implementação desses currículos e também a formação de professores.

Na introdução do texto de apresentação da área de LP, estabelece-se que as práticas de ensino de LP terão como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem (BRASIL, 1998a, p. 18), ou seja, “as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas”. Os PCN assumem que as condições para se poder participar

185) , gênero textual centra-se “na descrição da materialidade textual” (ROJO, 2005, p. 185) e tipo textual são sequências linguísticas que compõem os textos (OLIVEIRA, 2010; MARCUSCHI, 2008).

plenamente da sociedade são: o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva; e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística (BRASIL, 1998a, p. 19). Os PCN definem língua e linguagem da seguinte maneira:

Linguagem aqui se entende (...) como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório pessoal. (...) Em síntese, pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações. (BRASIL, 1998a, p. 20)

(...) língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998a, p. 20)

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a, p.34), é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que ocorre a ampliação da capacidade de usar a linguagem e a construção de novas capacidades que possibilitam um domínio crescente de diferentes padrões de fala e escrita. Por essa razão, o ensino de uma língua deve acontecer em um espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e a sistematização dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas. Para que os alunos possam desenvolver sua competência discursiva para falar, ler, escrever e escutar nas diversas situações de interação, os PCN propõem que os conteúdos de ensino sejam articulados em dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de *uso* e as práticas de *reflexão* sobre a língua. Isso significa que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção ou a recepção de discursos, em outras palavras, os conteúdos propostos estão organizados em práticas de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos, as quais representam o eixo de *uso*; e também em práticas de análise linguística, que representa o eixo de *reflexão*. Os conteúdos que constituem o eixo de *uso* são os seguintes:

- historicidade da linguagem e da língua;
- constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: sujeito enunciativo; interlocutor; finalidade da interação; lugar e momento de produção.
- implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes.

- implicações do contexto de produção no processo de significação: representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; relações intertextuais. (BRASIL, 1998a, p. 35)

Já os conteúdos do eixo *reflexão*, os quais se desenvolvem a partir do eixo do uso, abrangem os seguintes aspectos:

- variação linguística: modalidades, variedades, registros;
- organização estrutural dos enunciados;
- léxico e redes semânticas;
- processos de construção de significação;
- modos de organização dos discursos. (BRASIL, 1998a, p. 35)

Os PCN propõem como objetivos gerais para o ensino de LP (BRASIL, 1998a, p.32-33): compreender e produzir textos de diferentes gêneros discursivos, sendo capaz de selecionar e utilizar recursos linguísticos adequados às situações de comunicação estabelecidas na compreensão e produção desses textos; utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica. Esses objetivos estão adequados também para o ensino de PLA no contexto do PPE.

Com base no que propõem os PCN, podemos pensar em um curso de línguas organizado a partir do pressuposto de que a linguagem é uma forma de interação que nos possibilita agir no mundo e que possibilite aos alunos participar de determinadas práticas sociais através de uma progressão curricular cujo objeto central seja o texto em seus mais variados gêneros do discurso. Os PCN também apresentam orientações metodológicas de como trabalhar os gêneros a partir dos eixos de uso e de reflexão sobre a linguagem. Além disso, os PCN também trazem critérios para a progressão dos conteúdos, os quais discutiremos no capítulo 5.

Partindo, então, da proposta de tomar o gênero do discurso como objeto de ensino, a partir de práticas de linguagem de uso e de reflexão por meio de projetos, fui em busca de um referencial que tivesse como base os mesmos pressupostos dos PCN, mas que trouxesse uma proposta de materialização de uma progressão curricular e também sugestões de unidades

didáticas que ajudassem a entender como nós professores podemos organizar materiais didáticos que viabilizem o currículo.

4.3.2.2. Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

No ano de 2009, com vistas a melhorar a qualidade do ensino das escolas públicas estaduais, o governo do estado do Rio Grande do Sul lançou o projeto “Lições do Rio Grande” cujos objetivos são:

- Apresentar às escolas a proposta de referencial curricular indicando um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas.
- Oferecer ao professor estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas, aferidas pelo Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).
- Desenvolver programa de formação continuada para 21.400 professores dos componentes curriculares do ensino fundamental e médio.

(LIÇÕES...)

Integrando esse projeto, foram lançados os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009a) e cursos de formação continuada de professores⁵². Os referenciais abrangem as séries finais do ensino fundamental e ensino médio; são compostos por 5 volumes apresentando a proposta de referencial curricular para as diferentes áreas do conhecimento (Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Arte; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia), 4 cadernos do aluno (6º e 7º anos, 8º e 9º anos do ensino fundamental e 1º ano e 2º e 3º anos do ensino médio) e 1 caderno do professor para cada componente curricular. Os cadernos apresentam uma das diversas possibilidades de materialização da proposta teórica, servindo de base para a produção de novas unidades didáticas que sigam a mesma perspectiva. Voltando-se para a área de língua portuguesa e literatura (LPL) e línguas adicionais (LA), nos RC encontraremos um conjunto de documentos dedicados aos pressupostos e objetivos da área de

⁵² Tendo como objetivo a implementação da proposta de Referencial Curricular, do Governo do Estado, para as escolas públicas, os cursos de formação do projeto Lições do Rio Grande, coordenados pela Secretaria Estadual da Educação (SEC), fazem parte do Projeto Professor Nota 10 – Valorização do Magistério, que integra o Programa Estruturante Boa Escola para Todos. Nos cursos são oferecidas estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção da aprendizagem e do conhecimento. Entre as questões abordadas estão às habilidades, competências cognitivas e conteúdos mínimos que devem ser desenvolvidos com os alunos em cada série/ano da Educação Básica.

linguagens, ao ensino da LPL e LA e um quadro de progressão curricular para toda a área de línguas na escola, bem como cadernos (exemplos de unidades didáticas) do professor e do aluno.

Os RC partem do princípio de que aprender uma língua possibilita às pessoas o exercício de sua cidadania através da participação na sociedade. Aprender uma língua também permite às pessoas transitar por diversos espaços sociais, autoconhecer-se, refletir sobre o mundo em que vive e participar criticamente dele. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Assim como os PCN, os RC entendem que: o texto é o eixo central que deve organizar o ensino; o trabalho com o texto deve desenvolver-se por meio dos eixos de uso e de reflexão e que a metodologia que viabiliza o trabalho com o objeto gênero do discurso é a pedagogia de projetos. Como novidade em relação aos PCN, os RC apresentam quadros de progressão curricular que permitem aos educadores visualizarem e darem sentido aos pressupostos teóricos, que muitas vezes se apresentam muito abstratos. Além dos quadros de progressão, os RC mostram, por meio de unidades didáticas, como os temas, gêneros e projetos apresentados nos quadros podem ser trabalhados em sala de aula.

A atualização da noção de uso da linguagem e dos objetivos de educação linguística propostos pelos RC se dá pela construção de uma progressão curricular com base em temas considerados relevantes para a reflexão e a participação dos estudantes na sociedade e também com base em gêneros do discurso relacionados a esses temas. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009)

Para ilustrar a proposta curricular dos RC, reproduzo a seguir um trecho do quadro de conteúdos referente ao 1º ano do ensino médio.

Quadro 4
Conteúdos da etapa: eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos
Língua Portuguesa e Literatura e Línguas Adicionais
1ª ano do ensino médio

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>Isso não tá legal</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ética na educação escolar • Meio ambiente: energias alternativas, reciclagem, o planeta água, o ar que respiramos • Moral e ética: O que significam? Como se distinguem? Códigos de ética. • Podemos mudar o mundo? Liderança. Responsabilidade governamental e ONGs • Que problemas estamos enfrentando na turma, na escola, na comunidade, no Brasil? • Realidade nacional: a vida nas cidades, nos subúrbios e no campo no início do século XX <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • anúncio publicitário • conto • entrevista radiofônica • estatuto e regimento • pôster • programa político • quadro sinóptico, tabela, gráfico • questionário estruturado • relatório de pesquisa de opinião • romance • texto de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> • criação de campanha para resolução de um problema na escola ou na comunidade. <i>Tarefas preparatórias:</i> visionamento e leitura de campanhas publicitárias relacionadas a problemas locais e mundiais (em vídeo, em revistas, etc.); atualização de conhecimentos prévios sobre liderança e sobre campanhas publicitárias conhecidas; sensibilização para elementos fundamentais na leitura dos gêneros dos textos selecionados; reflexão sobre problemas que afetam a comunidade e o mundo de hoje; discussão sobre formas de buscar soluções coletivamente; discussão sobre quem precisa de ajuda e quem pode ajudar; análise e reflexão sobre os elementos persuasivos nas campanhas: expressões de estímulo, uso de elementos gráficos e imagéticos, relação entre imagem e texto verbal; uso de recursos linguísticos relevantes para expor um problema e para estimular ações conjuntas. • realização de um ciclo de entrevistas sobre o tema, para veiculação na rádio escolar, publicação em CD ou pela internet. <i>Tarefas preparatórias:</i> definição do tema das entrevistas (terão como temática os problemas da escola, da comunidade ou da cidade?); audição e discussão de programas de entrevistas nas rádios locais; preparação de perguntas; seleção de entrevistadores e entrevistados; reflexão sobre o papel das perguntas numa entrevista e sobre as diferenças na estrutura de pergunta e resposta, comparando entrevista e conversa cotidiana. • elaboração de quadros e tabelas para publicação de dados sobre problemas enfrentados na escola e de relatório para encaminhamento à equipe diretiva. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura e preenchimento de questionários estruturados; elaboração de questionário estruturado, a ser respondido por alunos, professores e funcionários; levantamento dos problemas enfrentados na escola; tabulação dos dados; apresentação dos dados por meio de quadros sinóticos, de tabelas e de gráficos; leitura e análise de relatórios; compilação dos resultados do levantamento; composição de relatório para encaminhamento à direção. • produção de painel sobre ética na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de artigos, textos de opinião e textos didáticos sobre o conceito de ética; debate sobre dilemas éticos que se colocam concretamente diante dos alunos e dos professores no dia a dia da escola: que ações são ou não são éticas diante de tais casos concretos?; escolha de um

	<p>caso concreto por duplas de alunos para realização de pesquisa acerca do tema; escrita de texto de opinião sobre a questão ética discutida; publicação do texto na sala de aula; debate com a turma; seleção dos textos de opinião para comporem o painel; publicação do painel por meio de mural, brochura ou por meio eletrônico (blog ou outros).</p> <ul style="list-style-type: none"> realização de seminário sobre o Pré-Modernismo e os movimentos de ruptura com os padrões do século XIX: “Preparando terreno para uma renovação: a Semana de Arte Moderna”. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos da literatura brasileira do Pré-Modernismo (por exemplo, <i>O homem que sabia javanês</i> (1911), <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> (1911 em folhetim; 1915 em livro), de Lima Barreto; excertos de <i>Os sertões</i> (1902), de Euclides da Cunha (especialmente, da segunda parte – <i>O homem e da terceira – A luta</i>); <i>Urupês</i> (1918), de Monteiro Lobato), relacionados à temática, observando aspectos da realidade brasileira e o surgimento de um “modo brasileiro” de escrever; estudo dos personagens (caracterização física, psicológica, social); observação da linguagem utilizada e do ponto de vista adotado pelo narrador; levantamento e análise, em pequenos grupos, de características que possibilitem relacionar o Pré-Modernismo a um movimento de ruptura com os padrões do século XIX; pesquisa do contexto de produção (cultural, artístico, político e social), avaliando a contribuição da literatura do período para o patrimônio cultural do país. realização de mostra de pôsteres sobre releituras de textos literários do início do século XX. <i>Tarefas preparatórias:</i> distribuição das leituras em pequenos grupos: 1) releitura de Lima Barreto através do texto de Moacyr Scliar: <i>Ataque do comando P.Q.</i> (2008): que aspecto o novo texto destaca como principal contribuição ao texto original?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; 2) releitura de Euclides da Cunha, através da contraposição dos excertos lidos com a obra fotográfica de Sebastião Salgado, como por exemplo, <i>Terra</i> (1997) e <i>Serra Pelada</i> (1999): qual a atualidade do texto de Euclides da Cunha, considerando o que mostra a obra de Sebastião Salgado, a respeito da relação entre o homem e a terra?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; 3) releitura de Monteiro Lobato, observando os grandes temas tratados em seus contos, através da visualização do filme <i>Quase nada</i> (2000), dirigido por Sérgio Resende: como, no Brasil contemporâneo, é representado o homem rural? De que lugar social falam, para quem se dirigem, o que dizem a respeito de sua inserção geográfica e por quê?; elaboração de quadro comparativo e debate em pequeno grupo; elaboração dos pôsteres para publicação na mostra. produção de programa para gestão do grêmio estudantil. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de programas de diferentes partidos políticos e de grêmios escolares veiculados em diferentes anos eleitorais; discussão do gênero; levantamento das formas consolidadas de ação do grêmio da escola, estudo de seu estatuto, leitura de sua descrição no estatuto ou no regimento da escola; discussão do papel da organização estudantil no projeto pedagógico da escola (conselho de classe participativo, previsão de fóruns de participação estudantil); discussão das possibilidades de ampliação das formas já consolidadas de atuação do grêmio; divisão da classe em grupos;
	<p>produção de um programa pelos grupos, com apresentação final e debate na turma.</p>

Como podemos observar no quadro acima, para o ensino de língua portuguesa e literatura e de línguas adicionais (espanhol e inglês) temos um mesmo quadro organizado a partir da articulação de temas e gêneros estruturantes (coluna da esquerda). Os temas⁵³ são assuntos abrangentes que já fazem ou podem fazer parte das esferas de atuação dos alunos. Além dos temas, o quadro também mostra alguns subtemas, os quais darão origem a diferentes projetos. Ainda na coluna da esquerda, são elencados gêneros estruturantes que poderão ser mobilizados pelos alunos para circular no âmbito dos temas propostos, em outras palavras, “os gêneros do discurso viabilizam a realização, por parte dos alunos, de trabalho linguístico em torno das subtemáticas” (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 97). Na coluna à direita do quadro, têm-se sugestões de projetos e tarefas preparatórias que possibilitam o trabalho sobre os temas e os gêneros na forma de unidades didáticas, as quais se organizam em tarefas de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita.

A progressão curricular proposta pelos RC (RS, 2009a) ocorre por novas temáticas e novos gêneros do discurso que possibilitam que a aprendizagem se dê em um movimento em espiral, isto é, em um movimento contínuo de retomadas e aprofundamentos dos conteúdos (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 98). Para estabelecer a progressão dos temas, dois critérios foram usados:

- eixos temáticos que partem de campos de atuação mais próximos e mais concretos para campos de atuação mais distantes e mais abstratos, que exigem maior maturidade;
- o mesmo eixo temático ao longo das etapas, mas com sugestões de unidades mais próximas e concretas a unidades mais amadurecidas. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 146)

Vejamos em alguns trechos retirados dos quadros de conteúdos das diferentes etapas de ensino como se dá a progressão curricular segundo os critérios expostos acima:

- 1) eixos temáticos que partem de campos de atuação mais próximos e mais concretos para campos de atuação mais distantes e mais abstratos, que exigem maior maturidade

⁵³ Os temas escolhidos para o 1º ano do ensino médio são: “Identidades”; “A perspectiva do outro”; “Cenas da vida cotidiana: gente comum, questões universais”; “Isso não tá legal”; “Jornalismo e literatura”; “A irreabilidade do real: mistério e fantasia”; “Natureza humana e educação (*Nature vesus nurture*)”; “Tempo, mano velho”; “Descobrimo um autor canônico”; “Realidade virtual”; “Poesia e intertextualidade”; “Esta língua é minha”.

Quadro 8: Excertos dos quadros de conteúdos dos RC 1

5ª e 6ª séries do ensino fundamental	7ª e 8ª séries do ensino fundamental	1º ano do ensino médio	2º ano do ensino médio	3º ano do ensino médio
<p>Ai que medo!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Medo e coragem • Noite e dia: pesadelo e ansiedade • O que assusta os adultos? • O que me assusta? <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • causo • conto de terror e de mistério; conto policial • história em quadrinhos • resenha <p>Mistério e mito</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fantasia que explica o que eu não entendo • Mistérios de hoje, aqui: mitos contemporâneos, ficção científica • Mistérios de ontem, alhures: mitologias (indígenas, europeias, africanas, orientais) • Tipos sociais e personagens mitológicos <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • conto (oral e escrito) • história em quadrinhos • lenda (oral e escrita) • mito (oral e escrito) • resenha • romance • verbete de dicionário de mitologia 	<p>Adolescer: que bicho é esse?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A beleza está nos olhos de quem a vê: padrões de beleza em diferentes contextos (situações, lugares e épocas) • Criança, adolescente, adulto em diferentes culturas: como os conceitos mudam de acordo com padrões culturais em diferentes épocas e lugares • Culturas juvenis: na vida e na literatura • Puberdade: grilos e cismas • Puberdade: o que dizem as revistas? • Puberdade: o que dizem os especialistas? <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • anúncio publicitário • artigo de divulgação científica • conto • crônica • exposição oral e escrita • auto • legenda (ligada a figura) • quadro, tabela e gráfico • relato de experiência oral e escrito • reportagem • resumo • romance 	<p>A irrealidade do real: mistério e fantasia</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Mais louco é quem me diz” (Rita Lee e Arnaldo Baptista) • O temor do desconhecido <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • conto (oral e escrito) • filme • história em quadrinhos • novela • resenha • romance 	<p>A irrealidade do real: ficção científica e histórias de terror</p> <ul style="list-style-type: none"> • O futuro na ficção científica • O temor do desconhecido <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • animação • conto • debate • filme • notícia • romance • roteiro 	<p>A irrealidade do real: a literatura policial e a sedução do enigma</p> <ul style="list-style-type: none"> • A mutabilidade do gênero • A quem interessa o crime? • Quem investiga quem?: literatura e filmes policiais <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação oral, com uso de <i>PowerPoint</i> ou pôster • conto • filme, animação • notícia policial em jornal • novela • romance

Fonte: RC (RS, 2009a, p. 188,189, 191,192, 199, 200, 217, 233, 234, 246, 247).

- 2) o mesmo eixo temático ao longo das etapas, mas com sugestões de unidades mais próximas e concretas a unidades mais amadurecidas

Quadro 9: Excertos dos quadros de conteúdos dos RC 2

5ª e 6ª séries do ensino fundamental	7ª e 8ª séries do ensino fundamental	1º ano do ensino médio	2º ano do ensino médio	3º ano do ensino médio
<p>Esta língua é minha</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falamos várias línguas! • Falando com a galera • Qual é a língua do meu nome? • Relações entre linguagem e faixa etária • Usos locais do espanhol/ inglês/outras línguas (supermercado, moda, culinária, etc.) • Usos locais do português: levantamento de gírias, expressões e usos <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • cartilha • exposição escrita • exposição oral • história em quadrinhos • poema • verbete de glossário 	<p>Esta língua é minha</p> <ul style="list-style-type: none"> • Línguas faladas no Brasil • Podemos ensinar várias línguas! • Regionalismo e literatura • Relações entre linguagem e faixa etária • Usos locais do espanhol, inglês ou outras línguas em áreas específicas • Usos locais do português: levantamento de gírias, expressões e usos <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • canção • conto • debate oral • exposição oral • lenda • quadro • resumo • tarefa pedagógica • verbete de dicionário • verbete de glossário 	<p>Esta língua é minha</p> <ul style="list-style-type: none"> • A linguagem figurada do poema • Língua portuguesa na mídia • Poemas que falam a nossa língua • Relações entre linguagem, história e sociedade • Saber uma língua versus saber sobre a língua: Qual é a diferença? Pra que servem esses conhecimentos? • Uso e efeito literário nos gêneros literários estudados • Usos locais do português: levantamento de gírias, expressões e usos <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação oral • ensaio • poema • texto de opinião 	<p>Esta língua é minha</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura: quem lê o quê, quando e onde? • Linguagem e recriação: a intertextualidade • Literatura só se faz com palavras? vanguardas poéticas e ruptura; poema-objeto, liberdade de expressão, poesia e mídia • O homem faz a língua: a língua em diferentes contextos • Plurissignificação da linguagem literária <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • biografia • canção • cartaz • descrição museológica • ensaio • poema • resumo • verbete de enciclopédia 	<p>Esta língua é minha</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Minha pátria é a língua portuguesa” (Fernando Pessoa): poemas e canções que falam de língua e pátria • Linguagens na universidade: quem discute a língua e a literatura? • Mastigar, deglutir, recriar • Minha língua através do tempo: o que permanece e o que muda; ortografia • Minha pátria são várias línguas • Proficiência em língua: diferentes perspectivas do que é saber uma língua <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • apresentação oral • artigo de divulgação científica • artigo de enciclopédia • canção • ensaio acadêmico • linha de tempo • nota biográfica • poemas • prova de língua (vestibular, proficiência, etc.) • quadro comparativo • samba-enredo • seminário

Fonte: RC (RS, 2009a, p. 192, 193, 207, 208, 222, 223, 238, 239, 254, 255, 256).

Tendo em vista a formação dos professores que utilizarão a progressão curricular, os RC mostram, por meio dos cadernos dos alunos e dos professores, exemplos de unidades didáticas possíveis para o trabalho em sala de aula. Cabe ressaltar que essas unidades didáticas são propostas para servirem de material de formação (e não como materiais didáticos); o intuito é que elas sirvam de referência aos professores e que estes criem materiais didáticos adequados ao seu contexto de ensino.

Como exemplo de uma unidade didática, vejamos a que foi proposta nos RC (RS, 2009b, p. 49-54) para o 1º ano do ensino médio de língua inglesa sobre a temática “Isso não tá legal”, mais especificamente, sobre a subtemática “Podemos mudar o mundo”.

Podemos mudar o mundo?

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

Quem é responsável?

Preparação para a leitura

1. Assista ao vídeo da ONG LEAD India e discuta com os colegas.

- O que acontece no vídeo?
- Quem são as pessoas que aparecem no vídeo?
- Quem toma uma atitude?
- Qual é a mensagem do vídeo?
- Em sua opinião, quais são algumas características de um líder?
- Você seria um bom líder? Quais características você já tem e quais precisaria desenvolver?
- Você concorda que campanhas como LEAD India podem ajudar a promover mudanças? Para quais problemas?
- Por que você acha que o nome da organização que promove a campanha é LEAD India? Leia as definições abaixo para ajudar na sua resposta.

A non-governmental organization (NGO) is any non-profit, voluntary citizens' group, which is organized on a local, national or international level. Task-oriented and driven by people with a common interest, NGOs perform a variety of service and humanitarian functions and encourage political participation through provision of information.

Adaptado de www.ngo.org/ngoinfo/define.html. Acessado em: jul. 2008.

LEAD India's mission is to create, strengthen and support networks of people and institutions promoting change towards sustainable development.

www.leadindia.org/html/mission.html. Acessado em: jul. 2008.

2. Converse com o colega sobre as questões abaixo:

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

Fonte: RC (RS, 2009b, p. 49)

3. A que você relaciona as palavras abaixo? Compare suas anotações com as dos colegas.

VOLUNTARIADO

CASA

Participar é mudar!

Leitura

1. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo.

- O texto a seguir faz parte de uma campanha publicitária para estimular o trabalho voluntário. Com base nas fotos, do que trata essa ação? Como vocês sabem?
- Quem é o responsável pela campanha? Como vocês sabem?
- Para quem o texto é escrito?
- Quem é beneficiado pela campanha?
- As pessoas que aparecem neste anúncio se parecem com as pessoas que vocês conhecem? Quais são as semelhanças? Quais são as diferenças?
- A casa que aparece neste anúncio se parece com as que vocês conhecem? Quais são as semelhanças? Quais são as diferenças?

Discutam suas respostas com as outras duplas.

When was the last time you played with blocks?



Thousands of families in Latin America and the Caribbean live in poverty housing. There is a solution. Pick up a hammer and shovel. Contact your local Habitat for Humanity office. Get involved.

log on to www.habitat.org



[Changing the world, one house at a time...]

Habitat for Humanity

(Newsweek, May 8, 2006)

Fonte: RC (RS, 2009b, p. 50)

2. Novamente em duplas, realizem as tarefas propostas.

- Marquem no texto as palavras que vocês conhecem e as que podem entender a partir da semelhança com o português.
- No quadro a seguir, relacionem as palavras do texto com o significado em português. Levem em conta o contexto e consultem o dicionário se necessário.

when	quando	onde
last time	primeira vez	última vez
played	brincou	mudou
poverty	pobreza	riqueza
hammer	alicate	martelo
shovel	pá	colher de pedreiro
changing	mudando	brincando
world	país	mundo
housing	moradia	continente

- Qual é a solução sugerida pelo anúncio? Quais palavras do texto contribuíram para você chegar a essa resposta?

Discutam as respostas com os demais colegas, conforme a orientação do professor.

Estudo do texto

1. Reúna-se com um colega, e discutam as perguntas a seguir:

- Quais relações existem entre o texto e as fotos?
- Por que vocês acham que o autor do texto escolheu essas fotos para ilustrar o texto? Vocês consideram essa uma boa escolha? Por quê?
- Com base nas fotos e no texto, de que maneira este anúncio tenta convencer o leitor a engajar-se no trabalho voluntário? Por que esses argumentos são (ou não) convincentes? Quais são alguns valores que vocês podem associar a esses argumentos?
- O anúncio pode convencer todos os públicos? Quais ele convence? Quais não convence? Por quê?
- Que recursos (fotos, depoimentos, layout do texto, etc.) vocês utilizariam para tornar esse trabalho voluntário mais atraente para as pessoas que vocês conhecem? Por quê?
- Onde e quando foi publicado esse anúncio? Esse anúncio poderia ser mais eficiente se publicado em outra mídia (televisão, rádio, jornal)? Por quê?

2. Como são construídas campanhas publicitárias para estimular o trabalho voluntário?

- Em duplas, identifiquem no texto algumas características desse tipo de anúncio. Comparem suas anotações com as dos colegas.
- Qual é a função da pergunta *When was the last time you played with blocks?*
- Qual é a função, no texto, das frases abaixo? O que as formas verbais dos verbos nas frases abaixo têm em comum?

Pick up a hammer and shovel.
Contact your local Habitat for Humanity office.
Get involved.

Uso da língua

1. Conheça mais os colegas. Faça perguntas ao colega mais próximo, conforme a orientação do professor, usando as sugestões listadas na coluna A. O colega pode responder com as expressões listadas na coluna B.

When was the last time you ...
When was the first time you ...

A	B
helped a neighbor?	Yesterday.
helped a friend?	When I was 12.
donated blood?	On Sunday.
planted a tree?	In March.
used scrap paper?	Last week/month/year.
recycled cardboard/plastic/PET?	_____
used rechargeable batteries?	
reused an old bag?	
danced to funk music?	
kissed a boy/a girl?	
got involved in a fight?	
read a book/a newspaper/a magazine?	
composed a song?	
_____?	

one - two - three - four - five - six - seven - eight - nine - ten - eleven - twelve - thirteen -
fourteen - fifteen - sixteen - seventeen - eighteen - nineteen - twenty

Sunday - Monday - Tuesday - Wednesday -
Thursday - Friday - Saturday

January - February - March - April - May -
June - July - August - September - October -
November - December

Para lembrar, liste alguns:

- verbos regulares no passado (+ed)

help → helped

- verbos irregulares no passado:

get → got

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

A	B
Many Brazilians live in poverty housing. Violence rates rise every year. Disposable nappies take 500 years to decompose. My girlfriend/boyfriend dumped me. I flunked the biology test. ... is always bullying the younger kids. ... is always telling lies. My Mom (Dad) doesn't let me... _____ (other problems)	Talk to him/her/them! Ask... for help! Tell him/her to... Why don't you... ... buy - reuse - recycle - donate choose - start - study - stop - reduce

Abrace essa causa!

Produção de texto

1. Produza um texto para uma campanha publicitária com o objetivo de estimular a participação da população a resolver um problema. Em grupos, discutam as questões abaixo e escrevam a campanha em inglês!

- Listem três problemas na sua comunidade.
- Discutam com os colegas os problemas levantados. Qual deles poderia ser resolvido através de um trabalho coletivo? Escolham o problema que vocês consideram que precisa ser resolvido com maior urgência.
- Após o grupo ter escolhido o problema a ser resolvido, decidam: para quem será dirigida a campanha? O que poderia sensibilizar o público a se engajar no trabalho? Que recursos (fotos, ilustrações, depoimentos, frases de efeito, etc.) poderiam ser usados? Qual será o nome da organização promotora da ação voluntária?
- Construam algumas frases de incentivo que vocês acham eficientes para estimular alguém a se envolver na campanha. Usem os verbos no imperativo e o dicionário se necessário.

Get involved. Get... Contact... Help...

- Com base nas decisões acima, produzam um texto para uma campanha publicitária em inglês. Usem as estruturas praticadas na unidade. Depois de escrita a primeira versão, analisem o texto.
 - O que é preciso melhorar?
 - O problema está bem contextualizado no texto?
 - O texto tem um interlocutor claro? Um público-alvo bem definido?
 - São utilizados recursos visuais para chamar a atenção do leitor?
 - O texto usa recursos linguísticos para chamar a atenção do leitor?
 - O texto usa recursos (visuais e linguísticos) para convencer o público a participar da campanha?
 - A seleção desses recursos está adequada ao público?
- Revisão do texto: depois da análise, revisem o texto.

Fonte: RC (RS, 2009b, p. 53)

2. Afixem os anúncios produzidos na parede da sala, conforme a orientação do professor. Escolham os anúncios mais eficientes. Por que vocês acham que esses são os melhores? O que poderia fazer com que os outros anúncios ficassem mais convincentes?

Para além da sala de aula

1. Exponham os cartazes da turma em um mural fora da sala de aula. Deixem um espaço para que outros alunos, professores e funcionários possam deixar suas opiniões em relação a possíveis soluções para os problemas apontados. Essas ideias poderão ser retomadas na organização de diferentes campanhas pela escola. Formem uma comissão, organizem a campanha e exerçam sua liderança!

2. Confira o site www.recycle-more.co.uk e descubra mais sobre:

- O que e como podemos reciclar?
- Como podemos poupar energia?
- Campanhas para reciclar.

Depois, compartilhe com os colegas o que você descobriu.

3. Se você estiver interessado em conhecer mais sobre o trabalho da organização Habitat for Humanity e LEAD Brasil, consulte os sites indicados e descubra algumas das informações abaixo:

www.habitat.org
www.leadindia.org
www.lead.org.br

- Início da atividade no Brasil
- Locais em que atua no Brasil
- Programas de atuação
- Público-alvo
- Possíveis participantes da ação
- Como entrar em contato
- Como se candidatar a receber a ajuda
- Como se candidatar para ajudar

4. Compartilhe com seus colegas o que você descobriu!

Autoavaliação

a) Depois de concluir essa unidade, o que eu aprendi sobre:

- textos para campanhas publicitárias?
- leitura em inglês?
- a minha realidade?
- a realidade de outros lugares?
- a língua inglesa?
- outras coisas?

b) Como eu aprendi isso?

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

Fonte: RC (RS, 2009b, p. 54)

A unidade proposta constitui-se de várias tarefas que preparam os alunos para uma produção final do projeto, sendo que esta é apresentada aos alunos logo no início da unidade para que tenham clareza dos objetivos que se quer alcançar. As tarefas servem para desenvolver as competências e habilidades comunicativas dos alunos por meio de leitura, escuta, fala e escrita de

maneira integrada. Analisando a unidade exposta, podemos notar que a realização do projeto segue as seguintes etapas (RS, 2009b, p. 49-54; RS, 2009c, p.161-166):

- 1) Preparação para a leitura: ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre a temática que será tratada e também sobre o gênero que será produzido.
- 2) Leitura: parte em que os alunos leem o texto e analisam os recursos linguísticos chave para a compreensão do texto.
- 3) Estudo do texto: seção em que os alunos são levados a aprofundar sua leitura do texto através de perguntas relativas à compreensão do gênero do discurso.
- 4) Uso da língua: nesta seção, os alunos praticam os recursos linguísticos que são foco de estudo da unidade e que servirão para a produção final.
- 5) Produção de texto: parte em que os alunos vão produzir seus textos, os quais serão posteriormente avaliados pelos colegas e
- 6) Para além da sala de aula: seção que incentiva os alunos a publicarem seus textos e também escreverem outros textos que sirvam para cumprir um propósito social fora da escola.
- 7) Autoavaliação: na última parte da unidade, os alunos têm espaço para refletirem sobre o que aprenderam e o que ainda gostariam de aprender. Também têm a oportunidade de pensar sobre o seu processo de aprendizagem e de sua participação nas tarefas.

Os RC serviram de inspiração para o que estamos propondo como currículo para o PPE. Sua organização em torno de temas e gêneros estruturantes, seu trabalho por meio de projetos e suas reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas embasam a proposta feita aqui para o contexto do PPE.

4.3.3. O exame Celpe-Bras

Como já discutido, as diretrizes que encontramos na área do ensino de PLA (QuaREPE) foram elaboradas no contexto europeu e inspiradas no QECR. No Brasil, não existe uma política curricular que, formalmente, corresponde a um conjunto de documentos e/ou regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nos cursos de PLA. Alguns estudos, no entanto, têm apresentado o exame Celpe-Bras como norteador do ensino e da organização de cursos de PLA (ver, por exemplo, SCARAMUCCI, 2004, 2006; RODRIGUES, 2006; OHLWEILER, 2006;

YAN, 2008; LI, 2009; SCHLATTER et al., 2009). Dessa forma, analisar o que o Celpe-Bras pode indicar para o ensino de PLA é relevante para esta pesquisa.

Ohlweiler (2006) salienta que a demanda por um ensino que permitisse aos alunos em contexto de não imersão a desenvolverem suas habilidades de uso da LP levou-a a propor um trabalho com a pedagogia de projetos. A autora afirma que um dos principais motivos para a implementação de algumas mudanças no ensino do Instituto Cultural Brasil Venezuela foi a necessidade de preparar melhor os alunos para o exame Celpe-Bras. Li (2009), por exemplo, discute como um exame de avaliação de proficiência como o Celpe-Bras pode exercer um efeito retroativo no desenvolvimento de materiais didáticos, na elaboração de currículos, nas metodologias de ensino, entre outros. Por efeito retroativo, entende-se “o impacto ou influência que exames, testes ou avaliações em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, em seus participantes e nos produtos de ensino e aprendizagem” (LI, 2009, p. 40). Neste trabalho, a autora mostra como três chinesas candidatas ao exame Celpe-Bras modificaram sua percepção sobre a maneira como se aprende uma língua durante seu processo de preparação para o exame. Schlatter et al. (2009) discutem o impacto dos exames Celpe-Bras e CELU⁵⁴ como ações políticas no Brasil e na Argentina, sendo um desses impactos a promoção de mudanças no currículo de ensino de português e de espanhol nos dois países. As autoras afirmam que os dois exames “passam a oferecer um parâmetro de referência conveniente para o desenvolvimento de currículos”. (SCHLATTER et al., 2009, p. 17)

O Celpe-Bras⁵⁵ é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e aplicado - no Brasil e no exterior - pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Ele é o único certificado de proficiência em PLA reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro, sendo conferido em quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O primeiro exame ocorreu no ano de 1998 com 127 candidatas. Segundo Scaramucci (2011)⁵⁶, o número de inscritos no exame passou de 1155, em 2000, para 6139, em 2010. Atualmente, o Celpe-Bras é aplicado em 48 países (em 21 instituições no Brasil e 47 no exterior) e pode ser usado, por

⁵⁴ Certificado de Proficiência em Espanhol – Língua e Uso.

⁵⁵ Mais informações sobre o Celpe-Bras podem ser encontradas na página: <http://portal.inep.gov.br/celpebras>.

⁵⁶ *Português é POP*. Matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo 16/10/2011 (Caderno: Mercado página B8). Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/2011/10/16/10>.

exemplo, por funcionários de empresas multinacionais para a comprovação de proficiência na língua portuguesa; é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação ou pós-graduação e também é exigido para a validação de diplomas de profissionais que querem trabalhar no Brasil.

Marcuschi (2006) explica que as avaliações em larga escala como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), acabam, ao mesmo tempo, por influenciar na definição do perfil pretendido para o aluno e também por admitir que determinados saberes e objetos de ensino são mais relevantes do que outros e que, por isso mesmo, merecem ser avaliados, ou seja, os exames sinalizam qual deve ser a proposta curricular básica a ser priorizada nos cursos. Refletindo sobre essas considerações, podemos pensar no que o Celpe-Bras nos diz sobre o currículo de PLA: qual é o currículo de língua portuguesa projetado pelo exame Celpe-Bras? Entendo que a avaliação não apenas disponibiliza informações a respeito da qualidade do ensino desenvolvido nos cursos de língua, mas também influencia fortemente na revisão e consolidação de propostas curriculares, a ponto de a formação continuada e as práticas pedagógicas dos professores passarem a ser também - embora não apenas - orientadas por essas definições.

Para entendermos um pouco melhor o impacto que o Celpe-Bras pode ter em um programa de ensino de PLA, apresentamos a estrutura do exame e em seguida sua natureza, a noção de língua e de proficiência que fundamentam o exame, conforme explicitados no manual do examinando⁵⁷.

O exame Celpe-Bras é composto de duas partes: parte escrita e parte oral. A parte escrita (com duração de 3 horas) é composta de duas tarefas de produção escrita integradas à leitura e duas tarefas de produção escrita integradas à compreensão oral - uma delas a partir de um de áudio e outra de um vídeo. Tendo como base o texto dado, o examinando deve produzir seu texto escrito, o qual será dirigido a interlocutores específicos e com um determinado propósito, de acordo com o que lhe é solicitado na tarefa⁵⁸. A parte oral do exame consiste em uma entrevista de 20 minutos dividida em quatro momentos. Nos 5 minutos iniciais, o entrevistador faz perguntas ao examinando com base nas informações que constam no questionário respondido no ato de sua inscrição para o exame. Nos 15 minutos seguintes, o entrevistador faz perguntas

⁵⁷ http://download.inep.gov.br/download/celpebras/2011/manual_examinando_2011_1.pdf

⁵⁸ No anexo B, encontram-se exemplos de tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras.

relacionadas a 3 diferentes tópicos com base em pequenos textos e imagens que servem para provocar o tópico de discussão. Para obter certificação no exame, é necessário que o candidato apresente, no mínimo, um desempenho de nível intermediário na parte escrita e também na parte oral. Caso o examinando só obtenha um desempenho intermediário em uma das partes e na outra obtenha um nível básico, não obterá certificado. (BRASIL, 2011, p. 10)

O exame é de desempenho, o que significa que ele busca avaliar a capacidade de uso da língua. Mesmo não havendo questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração dos textos produzidos pelos examinandos e são levados em conta na avaliação dos mesmos (BRASIL, 2011, p. 4). Tendo como base uma visão de linguagem como “uma ação conjunta de participantes com um propósito social”, o conceito de proficiência que fundamenta o Celpe-Bras consiste no “*uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*” (BRASIL, 2011, p. 4, grifo dos autores), ou seja, para o exame “a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL, 2011, p. 4). Considerando essa definição de proficiência e as características das tarefas do exame e as especificações do exame (ver ANEXO C), segundo Schlatter et al. (2009, p.12), podemos relacionar a perspectiva adotada pelo Celpe-Bras a uma visão de uso da linguagem que leva em conta os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), embora as autoras esclareçam que o conceito de gêneros do discurso não está explicitado no manual do Celpe-Bras. Dessa forma, conforme Gomes (2009, p. 17), se levamos em conta que as tarefas do exame são elaboradas de forma que o examinando tenha claramente as condições de produção (interlocutores assumindo papéis sociais envolvidos em propósitos comunicativos) para o uso da língua em que ele deverá produzir seu texto, podemos dizer que o exame requer que os examinandos saibam circular por diferentes gêneros do discurso.

Ser proficiente, para o exame Celpe-Bras, significa não só ter conhecimento das regras e características da língua – por exemplo, o vocabulário, a sintaxe, a pronúncia -, mas também ter competência para lidar com os fatores socioculturais e discursivos envolvidos no uso da língua nas situações comunicativas, tais como os propósitos, as normas de interação e o tipo de relação que se estabelece entre os interlocutores. Assim, não basta que os examinandos tenham conhecimentos das formas gramaticais e lexicais, é preciso que saibam como combiná-las para se comunicar por meio de diferentes gêneros do discurso.

Os conceitos de linguagem e de proficiência que embasam o exame são operacionalizados nas tarefas de avaliação. Por tarefa entende-se: “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social”, ou seja, uma tarefa envolve basicamente “uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*” (BRASIL, 2011, p. 5, grifo dos autores). As tarefas do exame vão exigir dos examinandos saber lidar com um conjunto diversificado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos em uma determinada situação comunicativa apresentada no enunciado como, por exemplo, “Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (ação) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (propósito), para serem apresentados por escrito (ação) em uma reunião com o chefe (interlocutor)” (BRASIL, 2011, p. 5). Podemos afirmar, portanto, que as tarefas do Celpe-Bras exigem que os examinandos se coloquem na situação interlocutiva estabelecida no enunciado e assumam um papel enunciativo hipotético a fim de que cumpram o propósito que lhes é solicitado. O desempenho do examinando será, pois, “avaliado pela capacidade de reconhecer um gênero e produzir em um gênero” (GOMES, 2009, p. 24).

As características do exame Celpe-Bras apontam na direção de um ensino centrado nos gêneros do discurso por meio do desenvolvimento de práticas discursivas, que têm no cumprimento de tarefas específicas o elemento revelador da competência comunicativa do aluno. Da análise do manual do examinando do exame Celpe-Bras, depreende-se, portanto, que as características que compõem diferentes gêneros do discurso bem como sua circulação social, suas funções e modos de organização, e as operações envolvidas nas práticas de leitura, escrita, compreensão e produção oral expressam os conteúdos básicos para um currículo de PLA.

4.3.4. O livro didático como organizador da progressão curricular

Em sua principal obra sobre currículo, Sacristán (2000) faz várias reflexões sobre o papel exercido pelo livro didático – que o autor chama de livro-texto - no contexto escolar espanhol. O autor afirma que nesse contexto, os currículos se baseiam quase que exclusivamente nos livros didáticos, os quais são os verdadeiros agentes de elaboração e concretização do currículo, ou seja, “Como prática observável, o currículo por antonomásia é o que fica interpretado por esses materiais que o professor e os alunos utilizam” (SACRISTÁN, 2000, p. 24). Para Sacristán (2000), os livros didáticos acabam sendo os agentes apresentadores do currículo pré-elaborado para os professores, pois atuam como meios estruturadores da ação, visto que oferecem a

professores e alunos a estratégia de ensino em si, mesmo que seja em forma de esquemas a serem adaptados. Segundo Apple (1986), essa situação também ocorre nos Estados Unidos, nas palavras do autor (1986, p. 314), “Gostemos ou não, o currículo da maioria das escolas norte-americanas não é determinado pelos cursos de estudos dos programas sugeridos, mas por um artefato: em particular, o livro-texto concreto, padronizado, de cada nível de curso”⁵⁹. Sacristán (2000) coloca algumas razões para o papel tão importante do livro didático, dentre elas: é uma prática econômica, pois o financiamento desse material é pago pelos alunos; é uma forma histórica de controlar o currículo e a atividade escolar; atende aos interesses de uma sociedade de livre mercado, que precisa proporcionar lucro aos produtores desses materiais.

Rojo (2000) faz algumas considerações sobre o contexto brasileiro que vão ao encontro do que afirma Sacristán. A autora afirma que a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e a seleção de objetivos de ensino, tarefas que deveriam fazer parte da formação do professor, têm sido substituídas pela simples adoção de um livro didático, o qual passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem. Na realidade escolar, na maioria das vezes é o LD que rege as práticas de sala de aula. Isso acontece, segundo Rojo (2000, p. 34), por diversas razões: desde o número de alunos por sala até a falta de tempo remunerado e de formação do professor para a elaboração de seus próprios materiais didáticos. Dessa forma, a elaboração de materiais didáticos que criem condições de viabilidade para a realização do currículo em sala de aula torna-se um problema crucial.

Nos últimos anos, temos acompanhado a consolidação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual tem como objetivo distribuir livros didáticos aos alunos da educação básica das escolas públicas, subsidiando, assim, o trabalho pedagógico dos professores (PROGRAMA...). Através desse Programa, os professores podem escolher os livros que melhor atendem ao projeto político pedagógico da escola. Por um lado, poderíamos dizer que, dessa maneira, os professores e os alunos passam a ter acesso a materiais didáticos mais atualizados e possivelmente mais afinados com visões contemporâneas de ensino de línguas; por outro, o que frequentemente vemos acontecer é que, ao invés de adotar um desses LD, os professores reúnem uma coletânea de recortes de livros diferentes para dar conta de uma lista de conteúdos estabelecida pela escola ou por eles próprios.

⁵⁹ Na versão original: Nos guste o no, el currículo de la mayoría de las escuelas norteamericanas no lo determinan los cursos de estudio ni los programas sugeridos, sino un artefacto en particular, el libro de texto concreto, estandarizado, de cada nivel de curso.

De acordo com Pacheco (1996, p. 79), dentre os aspectos negativos da utilização dos livros didáticos podemos citar: a rotinização das práticas letivas, a uniformização curricular e o controle implícito que é feito sobre os professores. Assim, os professores podem ser dispensados de uma programação e planificação exaustiva e a administração pode garantir a sua fácil formação e substituição. A inclusão de sugestões didáticas, de atividades para os alunos, etc., dispensa muito do trabalho que o professor faria caso deles não dispusesse. Porém, o que pode significar uma facilidade representa também uma desqualificação profissional da atividade do professor (não lhes sendo exigido uma grande preparação para lecionar) e uma subordinação do currículo a interesses de mercado. Contudo, também existem pontos positivos, caso da diversificação de atividades, da motivação dos alunos com o aspecto gráfico e icônico e da oferta de um guia de estudo para uma utilização autônoma. Pacheco alerta que os manuais, ainda que sejam necessários, não devem esgotar por completo o programa, devendo significar uma proposta de trabalho a completar com outros materiais curriculares e a serviço de um projeto educacional mais amplo.

Segundo Pereira (2004), podemos apontar algumas críticas aos LD. Uma delas é o fato de apresentarem conteúdos de pouca relevância existencial para os alunos, o que não nos surpreende, pois os LD são produzidos em grande número para atender um mercado amplo. Outra crítica está ligada ao fato de apresentar fragmentos de informações descontextualizadas. Além disso, os LD são criticados por apresentarem visões distorcidas da sociedade e da cultura apresentadas. Schoffen (2000), por exemplo, analisa a visão da cultura brasileira apresentada pelo livro didático de PLA “Bem-Vindo à Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação” para entender em que medida essa visão da cultura pode promover a consciência intercultural dos alunos. A autora conclui que o livro não propicia o desenvolvimento da consciência intercultural dos alunos porque, dentre outros motivos, limita-se a expor apenas uma visão da cultura brasileira - a das autoras do livro - sem propor a discussão sobre as diversas culturas existentes no Brasil nem as possíveis diferenças entre a cultura dos alunos e a cultura brasileira.

Pereira (2004) argumenta que além das críticas, o que está fazendo com que os LD percam sua importância é o farto acesso a materiais autênticos como internet, DVD, TV a cabo, etc., o que causa ao LD uma perda do *status* de referência máxima sobre a língua e a cultura-alvo. Ainda segundo Pereira, outra razão para a perda de espaço do LD é o fato de querer-se levar em conta as necessidades, interesses e vivências dos alunos, pois um LD não poderia dar conta de

atender a todos esses fatores. No entanto, apesar das críticas sofridas e das novas fontes de informação, o LD continua ocupando seu espaço no contexto de ensino de LA. Vários autores citados por Pereira (ALLWRIGHT, 1990; APPLE E CHRISTIAN-SMTH, 1991; BOHN, 1988; BYRAM et al.,1990; CORACINI, 1999; CORTAZZI E JIN, 1999; KUBANEK, 1990; SOUZA, 1999) concordam que o LD ainda é uma das principais, e muitas vezes, a única fonte de referência linguística e cultural em muitos contextos de ensino de LA.

Como já mencionamos, no contexto do PPE, assim como na maioria dos cursos livres de línguas, é o livro didático que exerce o papel de organizador da progressão curricular dos cursos de referência. Sendo assim, cabe refletir sobre: por que adotar o livro Avenida Brasil como currículo pode ser positivo e por que pode ser negativo, considerando nossos pressupostos teóricos? Ao analisarmos o Avenida Brasil, podemos considerar que, em linhas gerais, ele segue um padrão europeu⁶⁰ de organização do ensino. O livro Avenida Brasil propõe uma organização centrada em temas, competências comunicativas e aspectos gramaticais, mas bastante limitado em relação ao trabalho proposto com gêneros do discurso⁶¹, o que nos leva à conclusão de que esse livro não serve como currículo para o PPE. Um currículo para o ensino de PLA coerente com uma visão de ensino contemporânea, centrada no texto e no uso da língua, tem nos gêneros do discurso um importante aliado para a seleção de conteúdos e a organização da progressão curricular. Contudo, como já vimos, o Avenida Brasil nos serve para indicar temas, funções comunicativas e conteúdos gramaticais que foram historicamente construídos como “os conteúdos” que se espera encontrar em um curso de línguas. Isto é, em qualquer currículo que se queira propor atualmente, não podemos simplesmente desconsiderar o que já foi feito e o que funciona em vários contextos. Por isso, os conteúdos do Avenida Brasil também serão levados em consideração para compor a proposta delineada aqui.

Neste capítulo, vimos que o currículo é um projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os

⁶⁰ Esta afirmação se dá com base em uma comparação feita entre o livro Avenida Brasil e os quadros de referência QECR e QuaREPE e também o livro Oi, Brasil! – livro com a publicação mais recente a que tive acesso e que segue os padrões europeus.

⁶¹ Como já vimos, se levarmos em conta a organização por temas e funções e considerando várias tarefas de prática oral (e algumas de leitura e escrita), poderíamos dizer que há trabalho com gêneros do discurso, pois se espera que o aluno convide seu colega para sair, opine sobre um filme, converse com o colega sobre uma viagem feita ou selecione em um cardápio o que vai comer, etc. Ao afirmar que o livro é limitado em relação ao trabalho com gêneros do discurso, refiro-me ao fato de que o foco está primordialmente no ensino dos recursos linguísticos fixos, sem uma proposta explícita de levar em conta a interlocução ou de oferecer outros desafios de práticas orais e escritas públicas ou ainda de colocar em pauta a discussão sobre as condições de produção e de recepção dos textos.

professores, que, junto com os alunos, são diretamente responsáveis pela sua execução. Vimos também que um currículo precisa proporcionar informações sobre: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o quê, como e quando avaliar. Além disso, analisamos o que o QuaREPE, os PCN, os RC e o Celpe-Bras podem nos indicar em termos de componentes de uma progressão curricular para o ensino de PLA. Para finalizar, discutimos como os livros didáticos são tomados como currículos na grande maioria dos contextos de ensino e os prós e contras disso. O que foi analisado neste capítulo nos leva a propor uma progressão curricular para o ensino de PLA organizada por temas e gêneros do discurso, com sugestões de projetos e indicações de conteúdos implicados.

No próximo capítulo apresento, portanto, um projeto para uma progressão curricular que leve em conta o que foi exposto até aqui e que possa responder às necessidades dos alunos e às visões de língua(gem) e aprendizagem contemporâneas.

5 UM CURRÍCULO DE PLA COM BASE EM GÊNEROS DO DISCURSO

Este capítulo tem por objetivo responder a indagação inicial de pesquisa de como construir um currículo para o ensino de PLA coerente com os pressupostos teóricos do contexto de ensino do PPE e adequado às necessidades dos seus alunos. Espelhando-me em uma progressão curricular já existente e que atende à esses quesitos - a proposta dos RC (RS, 2009a) -, formulei as seguintes perguntas norteadoras: 1) Que temas e gêneros do discurso podem estruturar uma progressão curricular para o ensino de PLA?; 2) Que projetos podem promover oportunidades de uso e de reflexão sobre a língua?; 3) Que objetivos e conteúdos podem ser focalizados? Para respondê-las, primeiramente, apresento o desenho de uma progressão curricular com base em gêneros do discurso para o ensino de PLA e as partes que a compõem; em seguida, proponho alguns critérios que podem ser utilizados para se organizar uma progressão curricular para o ensino de PLA e os critérios para se selecionar os temas, os gêneros, os projetos, os objetivos e os conteúdos que compõe esse currículo. Por último, com base nos critérios estabelecidos, faço uma proposta de materialização desses critérios em uma progressão curricular para os cursos de referência do PPE e apresento algumas orientações de como essa progressão pode ser trabalhada pelos professores.

5.1 Os componentes de uma progressão curricular para o ensino de PLA com base em gêneros do discurso

Conforme vimos no capítulo 4, segundo Coll (1996), um currículo precisa proporcionar as seguintes informações para cumprir suas funções: o que ensinar; quando ensinar; como ensinar; o quê, como e quando avaliar. A progressão curricular que apresentarei logo adiante organiza essas informações do seguinte modo:

- *O que ensinar?* → Textos de diferentes gêneros do discurso.
- *Quando ensinar?* → Progressão dos conteúdos atrelados aos gêneros do discurso selecionados.
- *Como ensinar?* → Por meio de projetos desenvolvidos em tarefas.
- *O quê, como e quando avaliar?* → Avaliar o uso da linguagem no cumprimento das tarefas ao longo do trabalho de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita de textos.

Da mesma maneira que os RC (RS, 2009a), a proposta de progressão curricular para o ensino de PLA está desenhada da seguinte maneira:

Quadro 10: Desenho de progressão curricular para o ensino de PLA

Temas e gêneros	Sugestões de projetos	Objetivos e conteúdos
Curso		
Tema <ul style="list-style-type: none"> • Subtemas Gêneros estruturantes: Leitura e produção: Leitura:	Projeto 1	Objetivos Projeto 1 Ler: Produzir: Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:

Fonte: RC (RS, 2009a).

O quadro deve ser lido da esquerda para a direita e de cima para baixo, ou seja, partindo de uma temática, escolheremos a(s) subtemática(s) a serem trabalhadas; depois, ainda na primeira coluna, selecionaremos o(s) gênero(s) estruturantes que viabilizarão a realização do trabalho de uso e de reflexão linguística em torno da temática e de suas subtemáticas. Esses gêneros foram agrupados em “leitura e produção”, que são os gêneros que serão alvo tanto de leitura e/ou compreensão oral e produção oral e/ou escrita; e gêneros de “leitura”, os quais também serão lidos e discutidos pelos alunos, mas que não serão alvo de produção oral e/ou escrita. Depois de escolher as subtemáticas e os gêneros, parte-se para a coluna do meio; nesta, estão as sugestões de projetos que concretizarão o trabalho sobre as subtemáticas e o gênero por meio de unidades didáticas possíveis e suas tarefas. Cabe explicar que os projetos são apenas sugestões de como se pode concretizar um trabalho de leitura, compreensão oral e produção de textos orais e escritos, mas que podem e devem ser ajustados de acordo com os objetivos de cada turma. Na coluna mais à direita, temos os objetivos de cada projeto, os quais se constituem basicamente de leitura e de produção. Nomeei os objetivos como *ler* e *produzir* para mostrar que em todos os projetos os alunos terão oportunidades de desenvolver suas competências e habilidades de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita; no entanto, *ler* pode ser também escutar um áudio ou assistir a um vídeo e *produzir* pode ser tanto uma produção oral quanto escrita. Também na coluna da esquerda, apenas na primeira temática do curso Básico I, exemplifico algumas

competências e habilidades que podem ser desenvolvidas nas aulas. Contudo, ressalto que a escolha e a definição das competências e habilidades que serão trabalhadas ao longo dos cursos será feita pelos professores, após a escolha das subtemáticas, gêneros e projetos que irão desenvolver, para que desse modo, a definição dessas competências e habilidades possa levar em conta os textos a partir dos quais serão elaboradas as tarefas pedagógicas. Por fim, temos os conteúdos que serão alvo de estudo, pois são eles que viabilizarão o cumprimento das tarefas. Entretanto, destaco que somente após a escolha dos textos que serão alvo de estudo é que se pode tomar decisões mais específicas sobre os recursos linguísticos a serem focalizados bem como os conteúdos sociais, culturais, artísticos, entre outros, que serão problematizados nas aulas. Todas as decisões tomadas em relação aos projetos, aos textos e aos conteúdos servirão de norte para a avaliação da que foi ensinado e do que foi aprendido.

5.1.1 Os eixos estruturantes da progressão curricular: temas e gêneros do discurso

Ancorada no que foi proposto pelos RC (RS, 2009a) para constituir o eixo estruturante de toda a progressão curricular para o ensino de língua portuguesa, literatura e línguas adicionais para as escolas do estado, proponho também que temas e gêneros do discurso sejam os eixos estruturantes para uma progressão curricular para o ensino de PLA. Portanto, a estrutura do currículo desenhado neste trabalho se dá pela articulação dos temas e gêneros.

Os temas estruturantes são o assunto sobre o qual se está falando, lendo, ouvindo ou escrevendo nas aulas de PLA e pertencem às esferas de uso da linguagem com as quais os alunos precisam aprender a lidar, uma vez que estão vivendo no Brasil, e pelas quais necessitam circular e atuar por meio da linguagem. Considerando que o contexto de ensino é no Brasil, esses temas pertencem a diferentes esferas de atuação social dos alunos com as quais se depararão no tempo em que permanecerão no país e também estão ligados ao perfil desses alunos, seus questionamentos, suas necessidades, entre outros. Os temas selecionados buscam proporcionar a participação dos alunos na sociedade brasileira, por isso, as temáticas serão pensadas em função das necessidades de atuação (escrita e oral) apresentadas pelos alunos.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a), o trabalho organizado a partir de temas oferece inúmeras possibilidades para o uso da língua: a possibilidade de expressar-se sobre questões efetivas; a diversidade de pontos de vista e as formas de enunciá-los; a convivência com outras posições ideológicas e os domínios lexicais articulados às diversas temáticas.

Proponho, então, que um currículo de PLA seja organizado a partir de temáticas e gêneros do discurso relacionados a essas temáticas. Os gêneros sugeridos são algumas alternativas que podem ser mobilizadas a partir do tema escolhido e podem, assim, promover a circulação dos alunos por contextos que tratam dos domínios em pauta.

Se consideramos que cultura é entendida como “as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade” (BRASIL, 2011, p. 4), ou seja, “como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos” (BRASIL, 2011, p. 4-5), ao termos como objetivo ensinar os alunos a usar a língua de maneira adequada para agir no mundo, o uso de textos autênticos⁶² pode colocá-los frente à cultura brasileira e a variadas situações e contextos do cotidiano que vão vivenciar. Entendo que, ao organizarmos o currículo a partir de temas e gêneros, estaremos lidando com práticas sociais e os diferentes propósitos de usar a língua em interação com diferentes interlocutores e em diferentes situações sócio-históricas de produção e de recepção de textos. Isso vai ao encontro de um trabalho que tem como pressuposto a natureza dialógica da linguagem.

Como já vimos no capítulo 2, os gêneros do discurso são o conceito central de nossa progressão curricular, visto que entendemos que a comunicação humana se dá por meio deles e, portanto, só conseguimos atuar por meio da linguagem se conhecermos os diferentes gêneros que estruturam a comunicação humana nas diversas esferas. Por conseguinte, se quisermos que os aprendizes de PLA ampliem sua circulação pelos diferentes gêneros, precisamos conforme apontam Schlatter e Garcez (2009, p. 138)

(...) criar oportunidades, em sala de aula, para o uso da língua adicional (...) 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. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 138)

É buscando alcançar esses objetivos que adotamos os gêneros do discurso como organizadores e estruturadores da progressão curricular a partir de diferentes temáticas.

⁶² Entendo texto autêntico como: “a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 138)

5.1.2 A metodologia de ensino: projetos

Para desenvolver o trabalho com as temáticas e os gêneros do discurso escolhidos para estruturar o currículo, faço uso de projetos, aqui entendidos como “uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado, que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela”. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 145). De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a, p.87), “A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela.” Ainda de acordo com o documento, os projetos possuem vantagens pedagógicas como: a flexibilização do tempo de execução; o envolvimento e o compromisso dos alunos com a aprendizagem por meio da realização de atividades e da avaliação dos resultados; a inter-relação necessária entre as práticas de uso da linguagem e de reflexão sobre a linguagem, em que faz sentido ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar, entre outros (BRASIL, 1998a, p.87). Além disso, os PCN também apontam outras vantagens pedagógicas, entre as quais destaque: criar a necessidade de ler/ouvir e analisar grande variedade de textos (gêneros) que serão produzidos (sua organização e suas características), bem como sua relação com os suportes em que são veiculados; permitir que o aluno aprenda a produzir textos mais adequados às condições de produção, pelo exercício que o aluno-escritor realiza para ajustar o texto à imagem que faz do interlocutor; colocar de maneira mais acentuada a necessidade de refação e de cuidado com o trabalho, pois, quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a legibilidade passa a ser objetivo deles também, e não só do professor (BRASIL, 1998a, p. 87-88).

Segundo Gandin (2002), a metodologia de projetos possibilita o estudo de temas vitais, de interesse dos alunos e da comunidade; permite e requer a participação de todos, de modo que o aluno não fica apenas na postura passiva de receber conteúdos; abre perspectivas para a construção do conhecimento, a partir de questões concretas; oportuniza a experiência da vivência crítica e criativa; ajuda o educando a desenvolver capacidades amplas, como a observação, a reflexão, a comparação, a solução de problemas e a criação; cria um clima propício à comunicação, à cooperação, à solidariedade e à participação.

Para Suassuna et al (2006, p. 232), os projetos permitem recuperar o movimento intrínseco às práticas de linguagem de alunos e professores que atuam como produtores de significados: “ler o que o outro disse; comparar com um outro dizer de outro sujeito; verificar as diferentes formas de dizer; ter o próprio texto lido; procurar dizer de um certo modo; buscar informações sobre como dizer; avaliar os diferentes efeitos de sentido do dizer”.

Os projetos sugeridos em cada temática podem ser desenvolvidos por meio de unidades didáticas⁶³ e estas, em tarefas pedagógicas. As unidades didáticas são sequências de tarefas organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos reflitam e se apropriem das características discursivas e linguísticas dos gêneros do discurso que serão alvo da produção final do projeto. Em cada unidade, o que norteia o trabalho e define os objetivos de leitura, escuta e produção oral e escrita e da análise linguística a serem problematizadas e focalizadas nas tarefas é o projeto (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Com base no que propõe os RC (RS, 2009a) cada projeto segue, basicamente, a seguinte sequência de trabalho:

- 1) Decisão coletiva entre os alunos e o professor sobre qual projeto será realizado e como;
- 2) Estudo do gênero em foco⁶⁴ para conhecimento de suas propriedades discursivas e linguístico-textuais (relativas às situações de produção, temáticas e formas mais gerais observadas na realização social do gênero escolhido, particularidades linguísticas da forma e organização textual, aspectos gráficos típicos);
- 3) Produção do gênero, envolvendo as várias etapas de: organização dos alunos, preferencialmente em grupos, para a produção visando ao objetivo final proposto; planejamento para obtenção das informações necessárias de acordo com as condições reais de produção do gênero, elaboração da primeira versão do texto – dependendo do gênero, pode incluir texto não-verbal e planejamento gráfico e específico; revisão colaborativa do texto com participação do professor, de alunos e até de outros

⁶³ Neste trabalho, as unidades didáticas não serão alvo de discussão, no entanto, sugiro como leituras (BRASIL, 1998a; YAN, 2008; ANDRIGHETTI, 2009; FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009; SCHLATTER; GARCEZ, 2009; PRADO, 2011; SILVA, 2011)

⁶⁴ Todos os gêneros estruturantes serão, antes de sua produção por meio dos projetos, analisados e discutidos com os alunos em termos de características do gênero, interlocutor, função e circulação social, formato, entre outros aspectos que sejam tornados relevantes pela turma. Portanto, o estudo de todos esses aspectos são conteúdos de todos os projetos em todos os cursos.

colaboradores, elaboração de outras versões (com revisão colaborativa) até a versão final do texto;

4) Divulgação ao público⁶⁵, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.

5) Avaliação do que foi ensinado e do que foi aprendido ao longo da realização do projeto.

Essas etapas de desenvolvimento do trabalho com os projetos é baseada na proposta de Geraldi (2006), que propõe que o ensino de português se efetive através de cinco práticas de linguagem articuladas: leitura, escuta, produção escrita, fala e análise linguística, assim entendidas:

- Leitura e escuta: como um trabalho de compreensão dos sentidos de um texto, que corporifica o dizer de um sujeito de linguagem;
- Produção escrita e oral: como a expressão da subjetividade de um autor, registro de uma certa compreensão ou visão de mundo para o outro;
- Análise linguística: como um trabalho de reflexão sobre os modos de funcionamento dos recursos expressivos da língua, em cujo centro estariam o texto e suas operações de construção.

Segundo Geraldi, uma abordagem metodológica sociointeracionista deve centrar o ensino no texto e ocupar-se e preocupar-se com o uso da língua. “Trata-se de pensar a relação de ensino como o lugar de práticas de linguagem e a partir delas, com a capacidade de compreendê-las, não para descrevê-las como faz o gramático, mas para aumentar as possibilidades de uso exitoso da língua” (GERALDI, 1996, p.77). Organizar, pois, uma progressão curricular por eixos temáticos e gêneros do discurso problematizados através de projetos permite uma integração dos principais eixos do ensino: leitura, produção e análise linguística.

Nas aulas de análise linguística, o professor pode (e deve) inserir exercícios de aspectos específicos de gramática a partir das dificuldades dos alunos na elaboração do gênero escolhido⁶⁶. Certas dificuldades gramaticais decorrentes de características do gênero a ser produzido podem e devem ser previstas. Por exemplo: na narração de histórias como contos, uma dificuldade pode ser a distinção entre pretérito perfeito e pretérito imperfeito do indicativo. Dessa forma, essa

⁶⁵ Alguns projetos realizados no âmbito das turmas podem ser posteriormente apresentados a outras turmas do PPE e aos alunos de graduação da UFRGS.

⁶⁶ A seleção detalhada dos conteúdos a serem estudados deve partir dos textos selecionados, contudo, com base no tema e nos gêneros prevemos alguns itens, os quais foram incluídos na proposta de progressão curricular para o PPE.

prática de abordar a gramática a partir dos textos não permite, naturalmente, que todos os aspectos sejam abordados de uma só vez e se esgotem em uma aula. Esse estudo não exaustivo ou, como já vimos na subseção 4.3.2.2 em que trato dos RC, esse estudo que trata a aprendizagem de qualquer conteúdo como um processo de idas e vindas, ou seja, de movimentos de retomadas e aprofundamentos – movimento em espiral - é defendido tanto nos PCN (BRASIL, 1998) quanto nos RC (RS, 2009). Mais adiante, na subseção 5.3.1, na qual apresento a proposta de progressão curricular para o PPE, aponto alguns exemplos de como o movimento em espiral está presente na proposta.

As práticas de linguagem sugeridas por Geraldi (2006) se constituem no que chamo na progressão curricular de *objetivos*. Já a prática de análise linguística é o trabalho que se desenvolverá com os conteúdos linguísticos expressos na coluna da direita do currículo. Tendo discutido como pode ocorrer o trabalho em torno dos projetos, vejamos a seguir como pode se dar o trabalho com os conteúdos.

5.1.3 Os objetivos e os conteúdos

Conforme propõe Schoffen (2009, p. 121), proficiência é: “capacidade de usar a língua para cumprir os propósitos comunicativos em determinados contextos de produção e com determinados interlocutores”, em outras palavras, “é a capacidade de configurar adequadamente a interlocução dentro de um contexto de comunicação específico” (SCHOFFEN, 2009, p. 103). Um sujeito será proficiente, então, quando for capaz de participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem (SCHOFFEN, 2009, p.103).

A partir desse entendimento de proficiência, deriva o principal objetivo de ensino de um curso de PLA: tornar os alunos proficientes, ou seja, promover a eles oportunidades de usar a LP para cumprir propósitos comunicativos em diferentes contextos, com diferentes interlocutores, usando para isso recursos linguísticos adequados ou preferíveis de acordo com a situação de comunicação.

Em consonância com a proposta dos RC (RS, 2009a), acreditamos que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de competências e habilidades. Independentemente da língua que estamos estudando e usando, mobilizamos as mesmas capacidades para ler, escrever, falar e ouvir. Por entender que as habilidades que os alunos usarão para ler, escrever, falar e ouvir serão mobilizadas a partir das tarefas propostas e do conhecimento

prévio deles, é que achamos conveniente que as competências e habilidades implicadas nas práticas de leitura, escrita, fala e escuta sejam conteúdos de todos os cursos de referência do PPE. Nosso objetivo, portanto, não é ensinar habilidades e competências aos alunos, mas demarcar os possíveis percursos que criariam condições para o desenvolvimento de habilidades e competências.

As competências centrais a serem desenvolvidas nas aulas de PLA são, conforme sugerem Filipouski; Marchi e Simões (2009, p. 54):

- *Ler* textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e resolver problemas;
- *Produzir* textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, como em esferas públicas de atuação social. (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009, p. 54)

A competência de leitura refere-se tanto a textos orais como escritos e a competência de produção refere-se tanto à escrita quanto à fala. Dessa forma, o estudo da língua portuguesa está centrado nas práticas de compreensão oral, fala, produção escrita e leitura. Essas práticas têm por objetivo promover a participação dos alunos em práticas sociais que envolvem ler e escrever na língua adicional. Segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 134),

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

Uma preocupação que aparece quando se pensa em um ensino organizado em torno de temas e gêneros é o lugar do estudo dos recursos linguísticos (palavras, expressões, estruturas gramaticais, entonação, pronúncia, etc.) ao longo dos cursos. Em relação a isso, Schlatter e Garcez (2009, p. 148) afirmam:

O ensino de pronúncia, de vocabulário e de regras gramaticais será foco de todas as unidades, mas servindo aos propósitos de uso da linguagem (compreensão e produção) delineados: o contexto de interlocução (oral e/ou escrito), portanto, define e justifica a seleção e a prática dos recursos linguísticos de cada unidade. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 148)

Assim, o que define os recursos linguísticos focalizados são os textos selecionados, ou seja, os gêneros em estudo. Espera-se que o trabalho com os aspectos linguísticos seja feito de

forma integrada às demais dimensões do texto, cabendo ao professor, de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos e os objetivos do curso de línguas, selecionar os tópicos a serem estudados e problematizados, sem perder de vista que os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte. O quadro proposto por Mendonça (2006, p. 207)⁶⁷ resume, na coluna da direita, como pode se estruturar um trabalho de análise linguística no qual se prioriza o saber usar a língua de maneira refletida.

Quadro 11: Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
<ul style="list-style-type: none"> • Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
<ul style="list-style-type: none"> • Privilégio das habilidades metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade da norma-padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidade dos efeitos de sentido.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
<ul style="list-style-type: none"> • Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade privilegiada: o texto.

⁶⁷ O quadro de Mendonça (2006) motivou a organização de um quadro semelhante por Filipouski; Marchi e Simões (2009, p. 75) para ilustrar as diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística.

- Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.

- Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207)

Desse modo, estudar o texto nas aulas de PLA implicará no estudo de sua materialidade linguística, seu vocabulário e sua gramática. Implicará analisar as inter-relações entre as condições de produção e a configuração semântica e formal dos diversos gêneros discursivos. Segundo os CBC⁶⁸ (MG, 2005a, p. 15):

Pode-se, então, sim, dizer mais sobre uma frase do que simplesmente afirmar que ela se estrutura em sujeito e predicado e que inclui substantivos e verbo: podem-se constatar e explicar termos elípticos e relações anafóricas ou dêiticas que a interligam com outros elementos do texto ou do contexto em que aparece; pode-se indagar sobre seu papel na progressão temática e na articulação do texto; sobre os objetivos comunicativos do autor, manifestos pelas escolhas lexicais e sintáticas que ele processou; sobre os efeitos de sentido que essas escolhas podem provocar. (MG, 2005a, p. 14-15)

Assim, privilegiar o texto como objeto de estudo das aulas de PLA não significa transformá-la em um plenário de discussão de variados temas. Um texto não é só assunto; é assunto expresso por determinada forma, em determinada circunstância. Desse modo, a gramática não fica abolida das aulas de PLA, mas apenas realocada e redimensionada. Portanto, uma forma de ampliar a competência discursiva dos alunos é por meio do ensino e da problematização dos aspectos linguísticos e discursivos que emergem nas atividades de produção, leitura e escuta de textos, realizadas em sala de aula, em função das necessidades apresentadas pelos alunos. De acordo com os PCN, (BRASIL, 1998a, p.31):

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998a, p. 31)

⁶⁸ Os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio do estado de Minas Gerais são a proposta curricular para o estado mineiro.

Dessa forma, os conteúdos que serão apresentados a seguir para os quatro cursos do PPE são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística do aluno em função dos objetivos colocados para os cursos.

5.2 Critérios de seleção de temas, gêneros, projetos, objetivos e conteúdos

A existência de uma grande variedade de gêneros e temáticas possíveis de serem trabalhados nas aulas de PLA certamente é um fator de indecisão para o professor na seleção daquilo que integrará seu programa de ensino. Não há uma seleção pronta que se possa usar em um determinado curso ou nível sem que sofra alterações e adaptações de acordo com o perfil dos alunos e do contexto de ensino. O professor precisa estar atento a diversos fatores como a idade dos alunos, suas habilidades linguísticas, suas necessidades de conhecimentos para uma efetiva participação social e para seu crescimento intelectual, a ocorrência de eventos que possibilitem a produção de textos e sua circulação dentro e fora da sala de aula. Descobrir as necessidades dos alunos que temos a cada novo curso é, principalmente, o que nos fornece respostas à pergunta de que conteúdos podem estruturar a progressão curricular. No entanto, podemos propor eixos estruturantes de uma progressão curricular que seja ampla e flexível para poder sofrer as adaptações necessárias e desejáveis.

Um ponto importante a ser observado na seleção do que vai compor o currículo é, segundo os RC (RS, 2009a, p. 12), o estabelecimento de expectativas de aprendizagem viáveis de serem alcançadas nas condições de tempo e recurso do contexto de ensino. Ainda conforme os RC (RS, 2009a, p. 14),

Um bom currículo combina realidade e visão. Suas prescrições estritas precisam ser realistas ao prever quanto e quão bem é possível aprender e ensinar num determinado tempo e em condições determinadas. Mas esses possíveis não podem ser tão fáceis que deixem de desafiar o esforço e o empenho da escola. (RS, 2009a, p. 14)

Como já mencionado anteriormente, outro ponto que gostaria de destacar é a sequência temática historicamente construída na área de ensino de línguas e sua implicação na seleção dos conteúdos. Quando selecionamos conteúdos para compor um currículo, precisamos levar em conta o que já existe e foi pensado ao longo da história do ensino de línguas como sendo o conhecimento que se espera encontrar nas aulas de língua. Por conseguinte, considere os conteúdos trazidos pelo livro *Avenida Brasil* no momento de selecionar o que poderá ser

trabalhado nos quatro cursos de referência do PPE, pois considero que muito dos conteúdos trazidos pelo livro são necessários e fundamentais de serem abordados nas aulas, pois traduzem conteúdos comuns a todos os cursos de línguas. Por outro lado, entendo que a ordem de importância desses conteúdos precisa ser revista e discutida por quem tem o papel de ensinar e organizar o currículo. Refiro-me aqui, por exemplo, a dar o devido destaque ao texto no ensino e no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Ainda gostaria de destacar o efeito retroativo do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2011). Sendo este o exame de proficiência de português do Brasil, e sendo este o exame para o qual muitos dos estudantes de PLA se preparam, precisamos considerar quais seriam os conteúdos pressupostos, ou melhor, qual seria o currículo básico esperado em um curso de línguas que queira preparar seus alunos para fazer o Celpe-Bras, conforme já discutido anteriormente, e que influencia nossas decisões sobre o que ensinar e como ensinar.

Ao refletir sobre os critérios para se organizar uma progressão curricular para o de PLA, mais especificamente para o contexto do PPE, e encontrar respostas para as minhas questões sobre os temas, os gêneros, os projetos, os objetivos e os conteúdos que irão compor essa progressão, reuni alguns critérios presentes em diferentes referenciais e parâmetros curriculares (BRASIL, 1998b; MG, 2005b; RS, 2009a) e elaborei alguns outros:

Quadro 12: Critérios para a organização de uma progressão curricular de PLA⁶⁹

Critérios	Descrição
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disponibilidade de tempo (carga horária dos cursos de referência) 	<ul style="list-style-type: none"> - 90h semestrais = aulas de 2h de duração, 3 vezes por semana
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Condições físicas e materiais do contexto de ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - A universidade dispõe de laboratórios de línguas (que possuem computadores e equipamentos para áudio e gravação de voz); possui aparelhos de TV, DVD, <i>datashow</i> e CD <i>players</i>; as salas não possuem uma boa acústica para a realização de tarefas compreensão oral.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Formação dos professores do PPE 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes de graduação e pós-graduação em Letras (com diferentes ênfases de línguas); formação continuada através dos Seminários de Formação de Professores de PLA; envolvimento em projetos de pesquisa.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Perfil dos alunos do PPE 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudantes de PLA, sendo alguns intercambistas da UFRGS (graduação e pós-graduação em diversos cursos), com variados níveis de proficiência de LP, inseridos no contexto

⁶⁹ Os critérios e as respostas apresentadas no quadro estão voltadas para o contexto do PPE, mas podem ser adaptadas para outros contextos de ensino de PLA.

	em que a língua-alvo é a língua de comunicação desse contexto, provenientes de diversas nacionalidades, falantes de diferentes línguas, de faixa etária média de 22 anos, possuidores tanto de motivações pessoais quanto profissionais para estudar PLA
➤ Pressupostos teóricos e diretrizes didático-pedagógicas do PPE	- Uso da linguagem como ação social; foco do ensino e da aprendizagem numa perspectiva social e situada, realizados por meio de tarefas e projetos pedagógicos organizados em torno de gêneros do discurso.
➤ Contexto de ensino	- PPE da UFRGS

Quadro 13: Critérios para a seleção de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos para uma progressão curricular para o ensino de PLA

	Critérios
➤ Definição dos temas	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação ao contexto de ensino - Adequação ao perfil dos alunos - Esferas de uso da linguagem nas quais os alunos se inserem ou possam se inserir/circular - Questionamentos dos alunos sobre a vida social, a história, as crenças, os valores, as práticas e a cultura - Concretude e proximidade do tema em relação aos campos de atuação dos estudantes - Ser genérico e abrangente - Poder proporcionar reflexões e tomada de posição sobre a realidade social global
➤ Definição dos gêneros do discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o tema - Relação de progressão das exigências feitas aos alunos em termos das práticas de linguagem envolvidas para se compreender e/ou produzir o gênero em foco - Âmbito de interlocução, propósitos, recursos linguísticos - Proporcionar ao aluno o contato com textos de diversos gêneros orais e escritos em circulação na sociedade, retirados de suportes diversos, tendo por base o princípio de preparar o aluno não só para as práticas de uso da linguagem na sala de aula como também fora dos limites dela
➤ Definição dos projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o tema e o gênero estruturantes - Relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa - Adaptabilidade em relação ao grupo de alunos - Exequibilidade - Ter como ponto de chegada uma produção final que proporcione usar a língua e seus conhecimentos com

	propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema discutido
➤ Definição dos objetivos	- Relação com o gênero estruturante e o projeto - Envolver leitura e/ou compreensão oral e produção oral e/ou escrita.
➤ Definição dos conteúdos	- Estar a serviço dos propósitos de uso da língua - Fornecer instrumentos necessários para a realização das tarefas propostas - Permitir a atribuição de sentidos ao texto - Lógica interna dos conteúdos de português (por exemplo, tamanho das frases, ordem dos constituintes das frases, relações de coordenação e subordinação)

As decisões que tomei em relação aos temas, gêneros, projetos, objetivos e conteúdos para os quatro cursos de referência do PPE são apresentadas na subseção 5.3.1.

5.3 A organização de uma proposta de progressão curricular para o PPE

Como resultado das respostas as perguntas de pesquisa, decidi estabelecer além de critérios para a organização de uma progressão curricular de PLA, fazer uma proposta de progressão curricular para o contexto do PPE que exemplificasse como os critérios estabelecidos poderiam ser materializados em um contexto real e específico. Para isso, segui as etapas de:

- **Organização de uma primeira versão da proposta de currículo para o PPE;**

Com base nos critérios de planejamento de aulas de língua adicional propostos por Schlatter e Garcez (2009, p. 161-162), estabeleci os passos para o planejamento da proposta de progressão curricular:

- a) Seleção de temas relevantes para os alunos, pensando em possíveis práticas sociais em que eles possam se inserir;
- b) Seleção de gêneros do discurso implicados nesses temas;
- c) Elaboração de sugestões de projetos que trabalhem práticas de produção oral e escrita e leitura e compreensão oral propiciadas pela escolha dos gêneros;
- d) Definição dos objetivos de ensino a partir dos gêneros a serem produzidos nos projetos;
- e) Seleção de alguns recursos linguísticos a serem focalizados de acordo com sua relevância para a compreensão e a produção dos gêneros selecionados.

- **Apresentação e discussão da proposta com os professores do PPE;**

Uma primeira versão do currículo - que continha apenas os temas, gêneros e projetos, mas não continha os objetivos e conteúdos – foi discutida em uma reunião de cerca de três horas de duração com sete professores⁷⁰ do Programa. Nessa reunião, solicitei-lhes que: avaliassem a viabilidade de implementação da proposta; analisassem se os temas e gêneros eram relevantes para o nosso público de alunos; sugerissem outros temas, gêneros e projetos que pudessem ser acrescentados; sugerissem mudanças em qualquer aspecto do currículo; dissessem o que estava faltando colocar na proposta. Os pontos discutidos podem ser divididos em aspectos positivos e aspectos a melhorar. Como aspectos positivos, foram elencados: os temas são relevantes para nossos alunos; os temas são abrangentes o suficiente para abarcar diversas possibilidades de subtemáticas; os gêneros e os projetos são boas formas de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Os pontos a melhorar foram: colocar objetivos para cada temática; listar conteúdos linguísticos e gramaticais a serem focalizados em cada temática; tornar mais explícito o que diferencia um curso/ nível dos outros; fazer uma previsão de carga horária para o trabalho de cada projeto; detalhar mais os procedimentos que compõe cada projeto. Muitos desses aspectos foram incorporados na versão apresentada neste trabalho.

5.3.1 A proposta de progressão curricular para o PPE

Apresento agora a proposta de progressão curricular para os cursos Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II do PPE. Além disso, apresento como organizei a progressão dos temas e gêneros do discurso ao longo dos cursos.

A progressão curricular que será apresentada em quadros nas páginas 106-111, 113-119, 121-126, 128-133 foi organizada com base nos critérios de elaboração curricular para o ensino de PLA, anteriormente apresentados, e nas seguintes indagações, mais voltadas ao contexto do PPE:

- Que conhecimentos são relevantes para os nossos alunos considerando que estão vivendo em Porto Alegre e estudando no PPE da UFRGS?
- Como proporcionar a reflexão deles sobre língua e cultura de maneira integrada e acessível aos seus conhecimentos gramaticais, discursivos e sociolinguísticos prévios?

⁷⁰ Agradeço aos colegas Bruno Coelho Rodrigues, Camila Dilli Nunes, Caroline Scheuer Neves, Daniela Doneda Mittelstadt, Éverton Vargas da Costa, Fernanda Cardoso de Lemos e Janaína Vianna da Conceição pelas contribuições e comentários valiosos. Agradeço também os questionamentos das colegas Fabíola Stein e Luanda Soares Sito.

- Que conhecimentos sobre a língua e a cultura brasileira eles precisam ter para poder atingir objetivos como, por exemplo, fazer um intercâmbio acadêmico no Brasil, trabalhar no Brasil ou obter o certificado de proficiência no Celpe-Bras?

Dessa forma, busquei, conforme sugerem Filipouski; Marchi e Simões (2009, p. 94), selecionar temas que penso serem relevantes para os alunos e busquei progredir no tratamento desses temas de modo que o ensino vá se tornando cada vez mais amplo e aprofundado - o que exigirá dos alunos pesquisa, reflexão, abstração e formas de expressão cada vez mais complexas para atingirem os propósitos de uso da língua de cada tarefa e projeto. Por essa razão, alguns temas considerados relevantes de serem discutidos em mais de um curso se repetem, mas sua abordagem acontece por meio de diferentes subtemáticas e gêneros do discurso. Além desses temas que se repetem, existem outros que são diferentes para cada curso, pois acredito que eles são tidos como relevantes pelos alunos para discussão ao longo dos diferentes cursos.

Para isso, a progressão é organizada por meio de temas e gêneros diferentes que implicam o trabalho com competências e habilidades de leitura, escuta, fala e escrita ao longo dos cursos de maneira que essas competências e habilidades sejam sempre retomadas para servir a novas oportunidades de uso da língua. Dito de outra forma, as competências e habilidades serão trabalhadas em todos os cursos e níveis, sendo mobilizadas pelos alunos de maneira integrada e sendo aprofundadas e ampliadas ao longo do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Para dar dois exemplos de temas e gêneros que são propostos nesta pesquisa para estruturar a progressão curricular do PPE, e de projetos possíveis para promover oportunidades de uso da língua temos: no curso Básico I, na temática “Identidades”, será solicitado em um dos projetos que os alunos leiam textos com informações sobre pessoas famosas no Brasil para identificar algumas informações básicas como: nome, local e data de nascimento e profissão para depois apresentá-las aos colegas. Já no curso Intermediário I, na temática “Identidades”, os alunos poderão trabalhar com um projeto em que tenham que ler algumas crônicas a fim de identificar como elas retratam o brasileiro; como produção, será solicitado que eles escrevam comentários sobre essas crônicas. Dessa forma, desde o nível básico os alunos precisam construir competências e habilidades para compreender e produzir gêneros com sequências descritivas.

Outro exemplo: no curso Básico I, na temática “Vivendo em Porto Alegre”, será solicitado aos alunos que escrevam e troquem sua opinião sobre a cidade, os lugares que estão conhecendo, etc. com outros colegas da turma e do PPE. Suas opiniões serão dadas com base em

suas impressões, não sendo necessário, por exemplo, a leitura de textos críticos. No Intermediário II, na temática “Brasil: que lugar é este?”, a proposta é que os alunos deem sua opinião sobre um projeto de lei que está sendo discutido no Brasil e, para isso, são necessários vários conhecimentos como: conhecer o projeto, as posições favoráveis e contrárias a ele, suas implicações, etc. para só então poder tomar uma posição consistente sobre o assunto. Esse projeto será proposto aos alunos de intermediário II.

Podemos dizer, então, que há uma progressão nas práticas de uso da linguagem no tratamento das temáticas “Vivendo em Porto Alegre” e “Brasil: que lugar é este?”. É necessário que os alunos tenham uma maior vivência e entendimento da sociedade e cultura brasileira para opinar sobre um projeto de lei do que sobre lugares para frequentar em Porto Alegre. Também é necessário que possuam um maior conhecimento sistêmico da língua⁷¹, isto é, possam se expressar usando uma amplitude e uma complexidade maior de recursos linguísticos. Assim, os temas (sobre o que estamos falando, lendo, produzindo) estruturam, juntamente com os gêneros implicados a partir deles, todo o currículo e sua progressão.

Em relação aos recursos linguísticos que aparecem na proposta de currículo do PPE, cabe dizer que eles foram pensados tomando como base a metáfora do ensino em espiral, que propõe que os conteúdos sejam retomados em várias e novas práticas para que o aprendiz tenha novas oportunidades de uso e, assim, gradativamente, possa tornar-se mais confiante para lançar mão desses recursos para comunicar-se. Para exemplificar como esse conceito é materializado no projeto de currículo para o PPE, vejamos o quadro 14 que se encontra a partir da página 110. Logo na primeira temática, temos a presença de uma subtemática intitulada “Como é o meu cotidiano? (O que eu faço em Porto Alegre? versus O que eu fazia na minha cidade?)”. Essa subtemática tem por objetivo proporcionar aos alunos a discussão e a comparação entre seus modos de viver no Brasil e em seus países, o que, devido à situação de comunicação estabelecida, tornará relevante a apresentação por parte do professor de formas linguísticas para fazer comparações, tais como: “Em Paris, eu não tinha tempo para correr no parque. Em Porto Alegre, eu tenho”. Ou ainda, “Em Roma, eu morava com meus pais. Em Porto Alegre, eu moro como meus amigos”. A finalidade de se apresentar orações como essas não é frustrar o aluno,

⁷¹ “O conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua”. (BRASIL, 1998b, p. 29)

mostrando-lhe logo no início do curso mais de um tempo verbal com o qual não tem condições de lidar; e sim, dar-lhe a chance de conhecer um dos usos do pretérito imperfeito do indicativo que ele está buscando para atingir o objetivo de comparar o que está fazendo no Brasil com o que fazia em seu país. Para isso, não será necessário que se aborde em sala de aula os demais usos do pretérito imperfeito do indicativo – isto será feito mais adiante, quando nova situação comunicativa tornar relevante lançar mão desse tempo verbal. Assim como o exemplo trazido, diversas outras vezes me deparei com situações em que os alunos perguntavam coisas ou se deparavam com estruturas trazidas nos textos que ainda não haviam estudado e que só veriam bem mais adiante, muitas vezes em outro nível, mas que naquele momento eram essenciais para cumprir algum propósito comunicativo na sala de aula. Nessas situações, em vez de frustrar a motivação dos alunos pela busca de conhecimento relevante para participar (dizendo: isto vocês só vão estudar no curso X e, por isso, não posso “perder tempo agora” para explicar), a proposta aqui é prover as explicações necessárias para o uso dos recursos linguísticos necessários para aquele momento, sabendo que futuramente haverá novas oportunidades para revê-los e estudá-los mais aprofundadamente. O pressuposto, portanto, é de que não há relações de hierarquia entre diferentes recursos linguísticos, por exemplo, para marcar o tempo presente, passado ou futuro ou para marcar o que é factual ou hipotético, mas sim que esses recursos poderão ser usados desde o início, sempre que se tornarem relevantes, com explicações pontuais que satisfaçam a necessidade do momento⁷².

Em relação aos gêneros do discurso há, da mesma forma que com os temas, uma progressão ao longo dos cursos e níveis. Uma mensagem para um colega opinando sobre a boa qualidade de um restaurante da cidade é um texto argumentativo da mesma forma que um comentário escrito sobre uma crônica publicada em um blog de um escritor explicitando porque não concorda com o ponto de vista dele. Contudo, sabemos que o âmbito de interlocução entre esses dois casos são diferentes (escrever para uma mensagem para um amigo e escrever um comentário para um escritor de uma revista que você não conhece): podemos considerar que esses textos circulem em esferas distintas (privada e pública), os recursos linguísticos utilizados para se estabelecer a interlocução serão escolhidos com mais cuidado no segundo caso, entre

⁷² Esta também é a proposta feita pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RS, 2009). Pode-se dizer que hierarquias de dificuldade entre recursos linguísticos são artefatos do que historicamente tem sido construído no ensino de línguas, em que tradicionalmente, primeiro se trata do aqui e agora (quem sou eu, quem é minha família, o que faço, do que gosto e como é o meu cotidiano) para relatos no passado, projetos para o futuro e situações hipotéticas.

outros pontos. Dessa forma, entre o e-mail para um colega e um comentário crítico, há uma progressão das exigências feitas aos alunos em termos de práticas de linguagem envolvidas nos gêneros trabalhados nos projetos.

A progressão dos temas foi estabelecida tendo como critérios fundamentais⁷³:

- temáticas que partem de campos de atuação mais próximos e mais concretos para campos de atuação mais distantes e mais abstratos, que exigem maior competência comunicativa: por exemplo, de “Vivendo em Porto Alegre” (Básico I) para “Vivendo no RS” (Básico II); “Brasil: que lugar é este?” e subtemáticas como: informações gerais do país e cidades turísticas (Básico I) para “Brasil: que lugar é este?” e subtemáticas como: organização política e atividades econômicas (Intermediário I) e projetos e reformas da legislação brasileira (Intermediário II); e respeitando possíveis interesses dos alunos “Hábitos alimentares” (Básico I) para “Línguas do Brasil” (Intermediário II).

- a mesma temática ao longo das etapas, mas com sugestões de subtemáticas mais próximas e concretas a subtemáticas mais amadurecidas: por exemplo, a temática “Identidades” muda de “Eu e os outros”, “Como é meu cotidiano” (Básico I), para “Comportamentos e valores da gente”, “O homem X a mulher: em que somos iguais? Em que somos diferentes” (Básico II), para “Estereótipos”, “Retratos do brasileiro” (Intermediário I), para “Mundo virtual: diferentes identidades, diferentes linguagens”, “Literatura: construção de personagens marcantes” (Intermediário II).

Como pode ser observado, muitos dos temas escolhidos para o currículo do PPE tiveram inspiração nos temas sugeridos nos RC (RS, 2009a) e, além destes, também proponho temas, gêneros e projetos que já são trabalhados nos cursos de referência do PPE e que possuem diversas tarefas elaboradas pelos professores do Programa – como vimos nos quadros apresentados anteriormente no capítulo 1; muitos desses temas, inclusive, estão presentes no livro Avenida Brasil. O Avenida Brasil, além de outros livros didáticos que usamos como apoio no PPE (por exemplo, Bem-vindo; Falar, ler, escrever Português; Fala Brasil; Aprendendo português do Brasil; Oi, Brasil!) e também o QuaREPE, propiciaram a reflexão sobre as práticas de linguagem e os recursos linguísticos necessários para sua realização que historicamente tem seguido uma certa ordem de abordagem e de estudo. Por exemplo, é tradição começar o ensino de uma língua abordando a temática “apresentações”, que na presente proposta se chama “Identidades”, visto

⁷³ Esses critérios foram estabelecidos com base nos critérios propostos por Schlatter e Garcez (2009, p.146).

que saberem como falar de si mesmos é uma necessidade primordial dos alunos. A partir dessa temática, selecionei os recursos linguísticos que costumam ser foco de estudo na primeira unidade dos livros: recursos para poder se apresentar (dizer o nome, nacionalidade, idade, profissão, endereço, etc.), expressões para formular e responder a perguntas como “Qual é o seu nome? Meu nome é...”, “De onde você é? Eu sou do...”, entre outras. Em suma, por meio da seleção de temáticas relevantes, os alunos poderão não só aprender a falar sobre si, mas também opinar, falar e atuar sobre muitos outros aspectos da sociedade e cultura brasileira e de suas próprias culturas tais como hábitos alimentares, mercado de trabalho, cidadania e participação e a sociedade de consumo.

Para entender a organização do currículo, é importante que se entenda que ela se constitui em algumas possibilidades de trabalho, a partir das quais cada professor juntamente com seus alunos, e baseado no perfil deles, possa escolher o que será trabalhado ao longo de um semestre de curso. Os quadros não são uma proposta fechada que deva ser seguida ordenadamente. Pelo contrário, nos quadros estão presentes propostas de subtemáticas, gêneros e projetos além do que é possível tratar no decorrer de apenas um semestre. Isso é feito justamente para que os professores tenham maior flexibilidade e autonomia para escolher o que for mais conveniente trabalhar de acordo com o perfil de suas turmas. A idéia é que os temas e os gêneros estruturantes se mantenham mais ou menos fixos para cada curso, para que se mantenha a progressão; porém, os projetos podem ser mudados de acordo o que melhor atualiza as demandas dos alunos.

Apresento a seguir a seleção dos temas e dos gêneros para os cursos Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II⁷⁴.

Curso Básico I

a) Temática 1 – “Identidades”

O tema que dá início ao curso Básico I está relacionado a “Identidades”. As subtemáticas relacionadas a ele são as seguintes: a) “Eu e os outros (quem sou eu?, quem é a minha família?, quem são os meus colegas? Por que estamos em Porto Alegre?)”; b) “Como é o meu cotidiano? (O que eu faço em Porto Alegre X o que eu fazia na minha cidade?)”; c) “Personalidades

⁷⁴ Para não repetir exaustivamente o que apresento nos quadros de progressão curricular de cada uma das disciplinas, decidi focar a apresentação nos temas e gêneros do discurso, visto serem estes os eixos estruturantes da proposta. Os quadros expõem todos os componentes da progressão curricular proposta (incluindo, além da organização de temas e gêneros, sugestões de projetos e indicação de objetivos e conteúdos) para cada uma das disciplinas.

brasileiras: Quem são eles?”. A escolha desse tema e subtemas deve-se à necessidade de os alunos falarem sobre si próprios e conhecerem outras pessoas. Nessa primeira temática do curso, são sugeridos três projetos que visam à leitura e à produção dos seguintes gêneros: *e-mail*, mensagem em *sites* de relacionamento, perfil em *site* de relacionamentos, perfil na revista eletrônica do PPE. Outros gêneros que podem ser utilizados para pesquisa de informações pelos alunos são: biografia (escrita ou oral) de personalidades brasileiras, entrevista oral e escrita com colega (sobre as profissões e/ou sobre o cotidiano de cada um), verbete de dicionário e vídeos de apresentação pessoal.

b) Temática 2 – “Vivendo em Porto Alegre”

O objetivo dessa temática é fazer com que os alunos se interessem mais em conhecer a cidade em que vivem e compartilhem com seus colegas e amigos as informações e percepções acerca de Porto Alegre. As seguintes subtemáticas possibilitam esse objetivo: a) “Informações gerais sobre a cidade (informações como: tamanho, população, clima, etc.)”; b) “Meu entorno: como é o meu bairro? (nomes dos bairros de Porto Alegre, tipos de comércio que tem nos bairros)”; c) “Onde moro? (tipos de moradia, características e partes de uma casa)”; d) “Aonde e como ir? (deslocamento entre diferentes pontos da cidade, localização, transporte)”; e) “Lugares para conhecer e coisas para fazer (lugares que conheço e lugares que quero conhecer na cidade)”; f) “Produtos e serviços (fazendo compras, fazendo o cartão Tri, etc.)”; g) “Emergências (o que fazer, para onde ir e para que número ligar em casos de acidente, assalto, doença?)”. Os gêneros estruturantes de leitura e produção dessa temática são: diário da turma, *e-mail*/ mensagem e guia informativo sobre Porto Alegre. Outros gêneros que podem ser foco de leitura no desenvolvimento da temática são: anúncio classificado de imóveis, cartaz, conversa sobre direções, endereços, compras de produtos, convite, descrição de itinerários: oral e escrita, descrição e caracterização de bairros e moradias, formulário de inscrição, guia telefônico, itinerário de ônibus, legenda (ligada à figura ou foto para o guia de Porto Alegre), mapa de Porto Alegre, programação cultural da cidade, quadro de horários, recado, verbete de dicionário.

c) Temática 3 – “Hábitos alimentares”

A justificativa para a escolha dessa temática é simples: todos nós nos interessamos e necessitamos conhecer melhor o que comer, onde comer, onde comprar alimentos, etc. seja qual

for o lugar em que estejamos vivendo. Em face a essa demanda, sugerimos as seguintes subtemáticas: a) “O que os brasileiros comem? O que tenho comido aqui? O que comia na minha cidade?”; b) “Restaurantes de Porto Alegre (tipos de restaurante, como pedir um prato, etc.)”; c) “Supermercados em Porto Alegre”. Os gêneros que estruturam o trabalho de leitura e produção dessa temática são: entrevista e receita (escrita ou vídeo). Outros gêneros para leitura que podem ser mobilizados: cardápio, comentário oral e/ou escrito sobre comidas brasileiras, folheto de supermercado, livro de receitas, programa culinário e verbete de dicionário.

d) Temática 4 – “Brasil: que lugar é este?”

A última temática do curso Básico I está relacionada ao conhecimento de alguns aspectos do Brasil. Esses aspectos levam os alunos a pesquisar desde informações básicas do país em que estão vivendo até informações de lugares a visitar. Esta temática possui cinco subtemáticas: a) “Informações gerais (tamanho, população, regiões, estados, etc.)”; b) “Lugares: Aonde ir? (turismo)”; c) “Transporte: Como viajar? (meios de transporte, como comprar passagem)”; d) “Hospedagem: onde ficar? (escolhendo e reservando uma hospedagem)”; e) “Conhecer este lugar vale a pena (sugestões de lugares para visitar)”. Essas subtemáticas são relevantes de serem tratadas ainda no curso Básico I, pois muitos dos alunos no nosso contexto viajam pelo Brasil e, para tal, precisam selecionar os lugares que querem conhecer e também a pesquisar informações sobre como chegar a esses lugares, onde se hospedarem, etc. Os gêneros estruturantes de leitura e produção implicados nessa temática são: guia de viagem, relato de viagem e roteiro de viagem. Outros gêneros mobilizados para leitura: cartão postal, conversa no hotel/no aeroporto, convite, e-mail, ficha de reserva de hotel, mapa do Brasil, relato oral sobre uma viagem, reportagem televisiva sobre cidades para conhecer.

Quadro 14 – Progressão curricular para o curso Básico I

Temas e gêneros	Sugestões de projetos	Objetivos e conteúdos
BÁSICO I		
Identidades <ul style="list-style-type: none"> Eu e os outros (quem sou eu?, quem é a minha família?, quem são os meus colegas? Por que estamos em 	Produção de perfil pessoal, o qual poderá ir sendo complementado ao longo do semestre, à medida que os alunos forem aprendendo novos recursos gramaticais e vocabulário. Na discussão do primeiro tema “Identidades”, os alunos escreverão informações do tipo: quem são eles, o que	Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Identidades”, o aluno será proficiente para: Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados

<p>Porto Alegre?)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Como é o meu cotidiano? (O que eu faço em Porto Alegre X o que eu fazia na minha cidade?) • Personalidades brasileiras: Quem são eles? <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>E-mail</i> • Mensagem em <i>sites</i> de relacionamento • Perfil em <i>site</i> de relacionamentos • Perfil na revista eletrônica do PPE <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biografia (escrita ou oral) de personalidades brasileiras • Entrevista oral e escrita com colega (sobre as profissões e/ou sobre o cotidiano de cada um) Verbetes de dicionário • Vídeos de apresentação pessoal 	<p>gostam de fazer, que lugares conhecem em Porto Alegre e no Brasil, etc., para publicação na revista do PPE (http://revistappe.wordpress.com/)</p> <p>Manutenção de correspondência por mensagem em <i>sites</i> de relacionamento ou por <i>e-mail</i> com colegas da turma ou de outras turmas do PPE e também com os leitores da revista do PPE. (A turma pode criar, por exemplo, uma comunidade no <i>Orkut</i> ou um grupo de <i>e-mails</i> para interagir mais e praticar a escrita).</p> <p>Pesquisa sobre informações básicas de uma pessoa famosa do Brasil – opcionalmente do seu país - (nome, local de nascimento, idade, profissão, o que gosta ou não gosta de fazer no tempo livre, etc.) para posterior exposição aos seus colegas de turma por meio de um jogo de adivinhações. Como uma extensão deste projeto, os alunos podem criar um perfil em um <i>site</i> de relacionamento como se fossem a personalidade pesquisada.</p>	<p>utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados, tais como^{75,76}:</p> <p>a) Compreensão (leitura e compreensão oral): Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivos, em que registro, ou seja, identificar de que gênero discursivo se trata); Identificar informações específicas e a idéia geral de um texto; Fazer a distinção entre pontos principais e detalhes de apoio do texto; Relacionar tipografia, layout, imagens para compreender o propósito do texto; Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto; Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma idéia específica ou subjacente e interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente e compreender o fluxo natural da conversação.</p> <p>b) Produção (escrita e oral): Expressar-se com adequação interacional e estratégica à situação de comunicação; Expressar suas atitudes, emoções e ponto de vista de acordo com a tarefa solicitada; Reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente; Expressar-se com adequação de pronúncia, entonação e ritmo e expressar-se com adequação linguística.</p> <p>Projeto 1 Ler: compreender informações sobre perfis pessoais.</p> <p>Produzir: produzir seu perfil para um <i>site</i> de relacionamentos e para a revista do PPE usando os recursos linguísticos estudados para apresentação pessoal aos</p>
---	---	---

⁷⁵ Reproduzo aqui o texto de Santos (2007) já citado por mim no capítulo 1.

⁷⁶ Em todos os cursos têm-se como objetivo que os alunos leiam, compreendam e produzam textos de variados gêneros do discurso utilizando-se, para isso, de diferentes competências e habilidades. Apresento nesta proposta, a título de exemplificação, algumas competências e habilidades que podem ser desenvolvidas nas aulas. No entanto, ficará a cargo dos professores que colocarão em prática o currículo, a escolha e a definição das competências e habilidades que serão trabalhadas ao longo dos cursos levando sempre em conta os textos a partir dos quais elaborarão as tarefas pedagógicas.

		<p>colegas da turma;</p> <p>Projeto 2 Ler: compreender mensagens e <i>e-mails</i> a fim de responder a eles.</p> <p>Produzir: trocar mensagens escritas em <i>sites</i> de relacionamento e em <i>e-mails</i> com colegas e amigos</p> <p>Projeto 3 Ler: assistir a vídeos de apresentação pessoal e ler biografias ou textos informativos com a finalidade de identificar informações específicas sobre a pessoa que está se apresentando ou sendo apresentada;</p> <p>Produzir: expor para a turma informações básicas sobre pessoas famosas. / produzir perfil de pessoa famosa.</p> <p>Conteúdos⁷⁷ relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de perfis de outros alunos do PPE presentes na revista do Programa e estudo de perfis em <i>sites</i> de relacionamento (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Efeitos de sentido de recursos de imagem: que tipos de fotos as pessoas costumam colocar em seus perfis; - Estudo de personalidades brasileiras: o que faz alguém ficar famoso; - <i>E-mail</i> e mensagem em <i>sites</i> de relacionamento: o que é ou não permitido escrever nesses textos, que maneiras de dizer são mais ou menos polidas, para quem se costuma escrever;
--	--	--

⁷⁷ Na coluna de conteúdos, estão expressas as funções comunicativas juntamente com os recursos linguísticos necessários para realizá-las. Além dos conteúdos linguísticos, é importante frisar que há conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, que também serão tratados nas aulas e que podem ser previstos pelos professores ao planejarem as tarefas que irão desenvolver no projeto. No primeiro eixo temático proposto (Identidades), apresento alguns exemplos de possíveis conteúdos não-linguísticos que podem ser trabalhados. A partir da próxima temática (Vivendo em Porto Alegre), indico de maneira genérica os conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais e artísticos, como também o estudo dos gêneros do discurso em foco (circulação social, modos de organização e componentes do texto).

		<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a si e apresentar um colega, referindo aspectos como (nome, idade, nacionalidade, profissão, estado civil, com quem mora, por que veio para Porto Alegre, etc.) usando recursos linguísticos como: pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos e interrogativos; verbos regulares no presente do indicativo; verbos ser, estar e ter no presente do indicativo; números; preposições (em e de); advérbios interrogativos (onde? como?, etc.) - Falar sobre atividades do cotidiano (verbos regulares e irregulares no presente do indicativo e no pretérito imperfeito do indicativo – uso desses tempos verbais para falar sobre rotina; partes do dia); - Formas de tratamento, aberturas e fecho em <i>e-mails</i>. - Conversar com colegas a fim de saber quais são suas profissões ou o que estudam e o que fazem no cotidiano utilizando expressões como: o que você faz? qual é a sua profissão? em que você trabalha? o que você faz no fim de semana?, o que você costuma fazer nas segundas à tarde?, etc.; - Responder e formular perguntas sobre rotinas e hábitos; - Soletrar palavras; - ⁷⁸
<p>Vivendo em Porto Alegre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informações gerais sobre a cidade (informações como: tamanho, população, clima, etc.) • Meu entorno: como é o meu bairro? (nomes dos bairros de Porto Alegre, 	<p>Confecção de um pequeno guia sobre Porto Alegre para ser publicado na revista do PPE ou em sites como www.guiapoa.com.br, www.guiaportoalegre.com.br, www.portoalegrequia.com.br, com informações gerais sobre a cidade, dicas de lugares para conhecer, dicas de sobrevivência para outros estrangeiros, etc., a partir de suas vivências e também da</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Ao final do trabalho com o tema “Vivendo em Porto Alegre”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e</p>

⁷⁸ Ao final de cada lista de conteúdos, optei por deixar um marcador sem texto ao lado para lembrar que os conteúdos sofrerão alterações, supressões e/ou acréscimos, de acordo com os textos que serão escolhidos para trabalhar cada temática e de acordo com a turma de alunos e suas necessidades de aprendizagem e interesses.

<p>tipos de comércio que tem nos bairros)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Onde moro? (tipos de moradia, características e partes de uma casa) • Aonde e como ir? (deslocamento entre diferentes pontos da cidade, localização, transporte) • Lugares para conhecer e coisas para fazer (lugares que conheço e lugares que quero conhecer na cidade) • Produtos e serviços (fazendo compras, fazendo o cartão Tri, etc.) • Emergências (o que fazer, para onde ir e para que número ligar em casos de acidente, assalto, doença?) <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diário da turma • E-mail/mensagem • Guia informativo sobre Porto Alegre <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncio classificado de imóveis • Cartaz • Conversa sobre direções, endereços, compras de produtos • Convite • Descrição de itinerários: oral e escrita • Descrição e caracterização de bairros e moradias • Formulário de inscrição • Guia telefônico • Itinerário de ônibus • Legenda (ligada à figura ou foto para o guia de Porto Alegre) 	<p>leitura de textos que tenham informações sobre a programação cultural da cidade, telefones úteis, etc.</p> <p>Produção de um diário da turma (de circulação interna na turma) em que os alunos escrevam sobre o que estão fazendo, suas descobertas sobre o Brasil e a LP, digam suas impressões sobre a cidade, as pessoas, etc.</p> <p>Produção de e-mails ou mensagens para enviar para os amigos ou colegas sobre lugares para conhecer em Porto Alegre, coisas para fazer, lojas para comprar, etc. (Este projeto é uma continuação do projeto proposto no tema anterior “Identidades” – troca de correspondência).</p>	<p>produção relevantes para os textos focalizados⁷⁹.</p> <p>Projeto 1 Ler: textos informativos sobre Porto Alegre.</p> <p>Produzir: pequeno guia sobre Porto Alegre voltado para outros estrangeiros.</p> <p>Projeto 2 Ler: textos que os colegas escreveram no diário da turma.</p> <p>Produzir: textos para o diário da turma.</p> <p>Projeto 3 Ler: textos dos colegas (mensagens, e-mails) e respondê-los ou comentá-los.</p> <p>Produzir: escrever mensagens e e-mails para os colegas e amigos com dicas de lugares para conhecer em Porto Alegre.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para o preenchimento de formulários como: cartão TRI, matrícula PPE⁸⁰; - Dar e receber instruções/informações usando o modo imperativo; - Perguntar usando advérbios interrogativos (Como? Quem? Onde?); - Recursos linguísticos para comprar diferentes produtos no comércio;
---	---	---

⁷⁹ Lembro que em todos os cursos têm-se como objetivo ler, compreender e produzir textos de variados gêneros do discurso utilizando-se, para isso, de diferentes competências e habilidades. Exemplos dessas competências e habilidades foram listados no primeiro eixo temático (Identidades). A partir daqui indico somente o objetivo geral (sem repetir os exemplos).

⁸⁰ O TRI (Transporte Integrado) é um cartão eletrônico que armazena créditos para uso do sistema de transporte coletivo em Porto Alegre. Tanto o formulário para solicitar o cartão TRI como o formulário de matrícula do PPE requerem informações como: nome, data de nascimento, endereço, entre outros.

<ul style="list-style-type: none"> • Mapa de Porto Alegre • Programação cultural da cidade • Quadro de horários • Recado • Verbetes de dicionário 		<ul style="list-style-type: none"> - Explicar onde mora, o que tem no entorno da sua casa usando preposições e locuções de lugar (em frente de, ao lado de...); - Descrever o lugar onde mora usando adjetivos e nomes de partes da casa; - Dar e pedir informações sobre transportes e seus itinerários (preposições de movimento: para, a, de, em, por); - Recursos linguísticos para convidar pessoas para diferentes eventos; - Recursos linguísticos para aceitar e recusar convites; - Perguntar e dizer as horas; - Expressar gostos e preferências sobre lugares e coisas para fazer em Porto Alegre; - Reconhecer e usar nomes de estabelecimentos e localizá-los no seu bairro em relação a sua casa; - Reconhecer e usar vocabulário de transportes; - Recursos linguísticos para escrever sobre Porto Alegre: nomes de lugares, verbos no presente do indicativo, adjetivos; - Relatar fatos no diário usando verbos no pretérito perfeito do indicativo, advérbios de tempo e espaço; - Selecionar anúncios classificados de imóveis; -
<p>Hábitos alimentares</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que os brasileiros comem? O que tenho comido aqui? O que comia na minha cidade? • Restaurantes de Porto Alegre (tipos de restaurante, como pedir um prato, etc.) • Supermercados em Porto Alegre <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Receita (escrita ou 	<p>Realização de uma pequena pesquisa sobre os hábitos alimentares dos brasileiros, a qual pode ser feita por meio de entrevistas e pesquisas na internet. Comparação dos hábitos alimentares dos brasileiros e de outras nacionalidades. (Os alunos podem, além de perguntar quais são os hábitos de alimentação dos brasileiros, perguntar o que os brasileiros acham que as pessoas dos países de origem deles comem em cada refeição). Escrita de pequenos textos informativos sobre os hábitos alimentares das pessoas de seu país de origem para publicar na revista do PPE ou para expor em uma feira do PPE ou para publicar em um <i>site</i> de um programa culinário.</p> <p>Produção de uma receita escrita ou de um</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Ao final do trabalho com o tema "Hábitos alimentares", o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1</p> <p>Ler: textos sobre alimentação.</p> <p>Produzir: perguntas para a realização de uma pesquisa sobre hábitos alimentares para</p>

<p>vídeo)</p> <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cardápio • Comentário oral e/ou escrito sobre comidas brasileiras • Folheto de supermercado • Livro de receitas • Programa culinário • Verbetes de dicionário 	<p>vídeo mostrando como se prepara uma receita típica de seu país de origem, uma receita de família, um dos pratos preferidos para publicar, por exemplo, na revista do PPE, no <i>Youtube</i>, no site http://www.receitas.com/maisvoce.</p> <p>Análise de diferentes supermercados em Porto Alegre. Os alunos vão a diferentes supermercados e observar o público consumidor dos supermercados, as diferentes seções de produtos, etc. Também recolhem os folhetos de promoções a fim de comparar tipos de produtos vendidos, marcas, preços. Depois de compartilharem em sala de aula as informações pesquisadas, os alunos produzem um texto (perfil dos supermercados) resumindo os resultados de suas pesquisas e observações para publicar na revista do PPE ou em sites como http://www.barateando.com.br/.</p>	<p>posteriormente produzir texto informativo sobre a alimentação dos brasileiros e dos estrangeiros.</p> <p>Projeto 2 Ler: receitas e assistir a programas culinários.</p> <p>Produzir: receita ou vídeo-receita sobre um prato que gosta de seu país de origem.</p> <p>Projeto 3 Ler: encartes de supermercado e visitar diferentes supermercados.</p> <p>Produzir: texto informativo sobre os perfis dos supermercados da cidade.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para descrever e para conversar sobre pratos e bebidas, refeições; - Comparar as diferenças entre os hábitos alimentares e comportamentos à mesa no Brasil e no país de origem usando vocabulário referente à alimentação e pratos típicos, adjetivos. - Recurso linguísticos para comparar hábitos alimentares: formas de comparação de inferioridade, superioridade e igualdade; - Recursos linguísticos para instruir a preparação de comidas e bebidas: verbos no imperativo e no infinitivo, entre outros recursos; - Recursos linguísticos para analisar diferentes supermercados em Porto Alegre (preços, clientes, seções de produtos, etc.) - Entrevistar pessoas usando advérbios interrogativos; - Uso de citações da fala dos
---	--	---

		<p>entrevistados para escrever texto informativo sobre hábitos alimentares;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar expressões de abertura e fechamento em diálogos (entrevista); - Recursos linguísticos para opinar e justificar opinião, manifestar preferência; - Expressões para oferecer, pedir, agradecer, aceitar e negar (comidas e bebidas). -
<p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informações gerais (tamanho, população, regiões, estados, etc.) • Lugares: Aonde ir? (turismo) • Transporte: Como viajar? (meios de transporte, como comprar passagem) • Hospedagem: onde ficar? (escolhendo e reservando uma hospedagem) • Conhecer este lugar vale a pena (sugestões de lugares para visitar) <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Guia de viagem • Relato de viagem • Roteiro de viagem <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartão postal • Conversa no hotel, no aeroporto • Convite • Dicionário • E-mail • Ficha de reserva de hotel • Mapa do Brasil • Relato oral sobre uma viagem • Reportagem televisiva sobre cidades para conhecer 	<p>Elaboração (em grupos ou individualmente) de roteiros de viagem para algum lugar do Brasil (escolher o local, simular a data da viagem, escolher a hospedagem, comprar a passagem, decidir que passeios serão feitos, verificar temperatura, que cuidados tomar, roupa necessária, etc.). Depois de escrito o roteiro, este será enviado por e-mail para um colega da turma ou amigo e o convidará para fazer a viagem junto com ele.</p> <p>Produção individual de relatos sobre as viagens que fizeram, preferencialmente pelo Brasil para postagem em blogs de viagem (contar o que fizeram, as impressões, dar dicas do que fazer no lugar que visitou, etc.) ou para enviar, por exemplo, ao caderno Viagem do jornal Zero Hora. Como sugestões de leitura: caderno Viagem de ZH; sites http://oviajante.uol.com.br/; http://www.mochileiros.com/; http://www.turismobrasil.gov.br/promocional/; http://www.feriasbrasil.com.br/; http://www.brasil-turismo.com/.</p> <p>Confecção de um guia de viagem para outros países com informações sobre lugares para visitar, lugares para se hospedar, meios de transporte para utilizar, etc. para publicação na revista do PPE ou no caderno Viagem do jornal Zero Hora ou em sites como http://oviajante.uol.com.br/; http://www.mochileiros.com/; http://www.turismobrasil.gov.br/promocional/; http://www.feriasbrasil.com.br/; http://www.brasil-turismo.com/; www.tripadvisor.com.br.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema "Brasil: que lugar é este?", o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: roteiros de viagem.</p> <p>Produzir: roteiro de viagem ou e-mail marketing.</p> <p>Projeto 2 Ler: relatos de viagem.</p> <p>Produzir: relatos sobre viagens realizadas no Brasil.</p> <p>Projeto 3 Ler: guias de viagem.</p> <p>Produzir: textos para um guia de viagem.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Usar verbos no pretérito perfeito (ação) e imperfeito (descrição); - Escrever um e-mail marketing (uso de aberturas,

		fechos de <i>e-mail</i> para clientes, verbos no imperativo, adjetivos); - Advérbios de tempo, modo, lugar; - Comparar meios de transporte e hospedagens; - Expressar preferência (transporte, hospedagem); -
--	--	---

Curso Básico II

a) Temática 1 – “Identidades”

A temática “Identidades” mais uma vez é proposta. Desta vez, as subtemáticas são as seguintes: a) “Comportamentos e valores da gente”; b) “O homem X a mulher: em que somos iguais? Em que somos diferentes?”; c) “Problemas da vida moderna”; d) “Padrões de beleza”. As subtemáticas foram selecionadas para discutir as características das pessoas, tanto físicas quanto psicológicas e comportamentais. Esses aspectos já vinham sendo discutidos no Básico II e continuarão no mesmo curso. Como gêneros estruturantes de leitura e produção, temos os seguintes: comentários em *sites* de jornais e revistas e exposição oral para a turma. Outros gêneros que podem estar envolvidos na temática: crônica, notícia, reportagem, séries de TV.

b) Temática 2 – “Vivendo no Rio Grande do Sul”

Como uma maneira de continuar a proposta de que os alunos conheçam e se interessem mais pelo lugar em que estão vivendo no Brasil, escolhemos a temática relacionada ao Rio Grande do Sul. Esta temática também se justifica pelo fato de conhecer o Brasil pelo que está mais próximo - a cidade de Porto Alegre e o estado do RS. Como subtemáticas, sugerimos as seguintes: a) “Conhecendo o RS (informações gerais como: população, atividades econômicas, clima, etc.)”; b) “Conhecendo as cidades do RS (turismo)”; c) “História do RS (informações gerais)”. Como gêneros estruturantes para leitura e produção, temos: legenda de vídeo e propaganda/divulgação audiovisual do RS, relato de viagem e roteiro de viagem. Outros gêneros que podem ser mobilizados para a leitura: excertos de textos de História, guia de turismo, mapa do RS.

c) Temática 3 – “Cuidando de mim, dos outros e do mundo”

Nesse tema, há a intenção de se discutir maneiras de cuidar da própria saúde, da saúde de outras pessoas e também como cuidar do meio ambiente. Para isso, são propostas as subtemáticas: a) “Consultando com médico (falar sobre sintomas, ler receita médica)”; b) “Cuidando da saúde (prevenção e cuidados com algumas doenças)”; c) “Cuidando do meio ambiente: lixo, poluição, energias alternativas, desmatamento e água”. Os gêneros estruturantes de leitura e produção são: campanha comunitária, campanha de prevenção de doença (panfleto, cartaz, etc.), conversa sobre saúde (sintomas, remédios, cuidados e conselhos), guia de saúde e painel. Os outros gêneros estruturantes de leitura são: bula de medicamento, quadro/ tabela/ gráfico, receita médica, reportagem, textos informativos sobre doenças.

d) Temática 4 – “Ensino e mercado de trabalho”

As subtemáticas são: a) “O sistema de ensino brasileiro”; b) “Profissões (escolha e valorização)”; c) “O mundo do trabalho I: estatísticas sobre emprego e desemprego; como procurar uma vaga de trabalho; características de um bom profissional”; d) “O mundo do trabalho II: direitos do trabalhador”; e) “Comportamento no ambiente profissional: relacionamento chefe X empregados e empregados X empregados; etiqueta; vestuário”. Considerando que vários alunos do PPE são estudantes intercambistas, conhecer do sistema de ensino do Brasil, bem como discutir informações sobre o mercado de trabalho brasileiro, visto que alguns já são formados e pretendem trabalhar no Brasil. Apresentação oral e escrita (gêneros que circulam em uma feira das profissões: panfleto, conversa, texto informativo, etc.), carta de apresentação, currículo ou vídeo currículo, *e-mail* profissional, entrevista com colega e guia de etiqueta são os gêneros estruturantes de leitura e produção desta temática. Outros gêneros que podem ser utilizados para pesquisa são: anúncio classificado de emprego, artigo, entrevista de emprego, excertos da Constituição Federal (direitos dos trabalhadores), reportagem, tabela/gráfico/quadro.

e) Temática 5 – “Brasil: que lugar é este?”

Para dar seguimento ao tratamento desse tema, que foi iniciado no Básico I, sugerimos os seguintes subtemas: a) “Estados do Brasil: características econômicas, geográficas, climáticas, cidades importantes, festas, etc.”; b) “Quem são as personalidades da música, das artes e dos esportes?”; c) “Feriados”. Como gêneros de leitura e produção, sugerimos os seguintes:

apresentação oral sobre festas tradicionais e/ou, personalidades e gêneros ligados ao turismo: panfletos, propagandas, *sites* de viagem, anúncios de pacotes de viagem, perfil do viajante. Como gêneros somente de leitura temos: biografia, calendário, coluna social, excertos de textos de Geografia, mapa do Brasil, quadro/ tabela/gráfico, reportagem, revista de celebridades, *sites* de fofoca, *sites* de turismo.

Quadro 15 – Progressão curricular para o curso Básico II

Temas e gêneros	Sugestões de projetos	Objetivos e conteúdos
BÁSICO II		
<p>Identidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos e valores da gente • O homem X a mulher: em que somos iguais? Em que somos diferentes? • Problemas da vida moderna • Padrões de beleza <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentários em <i>sites</i> de jornais e revistas • Exposição oral para a turma <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Notícia • Reportagem • Séries de TV 	<p>Pesquisa de reportagens em jornais e revistas sobre o comportamento dos brasileiros (ex: Por que até pessoas cordiais viram feras ao volante? Revista Veja - 29/04/2009, A geração dos jovens cangurus, Revista Veja – 15/04/2009, etc.) para a discussão na turma. Após a discussão, os alunos produzirão comentários escritos sobre os textos para publicá-los nos <i>sites</i> dos jornais e revistas que publicaram as reportagens.</p> <p>Pesquisa de notícias, reportagens ou informações sobre um problema que considera típico da vida moderna (ex: Os efeitos da tecnologia: O que tira o sono dos estudantes - reportagem de ZH 15/06/2011). Exposição aos colegas dos aspectos mais importantes encontrados e análise da evolução do problema: o que tem mudado, quais as razões para tais mudanças, as consequências, o que poderia ser feito para melhorar a situação. Exposição do seu ponto de vista sobre o assunto.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Identidades”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: reportagens sobre o comportamento dos brasileiros e ler os comentários feitos a essas reportagens.</p> <p>Produzir: fazer comentários escritos sobre as reportagens lidas e postá-los nas páginas das revistas e jornais.</p> <p>Projeto 2 Ler: notícias e/reportagens sobre problemas da vida moderna.</p> <p>Produzir: exposição oral para expor ponto de vista sobre a temática discutida pela turma.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização,

		<p>componentes do texto);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o vocabulário relativo ao corpo humano; - Recursos linguísticos para pedir e dar informações sobre aspectos físicos e descrever física e psicologicamente as pessoas; - Recursos linguísticos para apresentar as idéias principais e expressar a opinião sobre notícias de jornal (na minha opinião, eu acho que, etc.); - Estabelecer comparações de igualdade, superioridade e inferioridade; - Recursos linguísticos para concordar ou discordar da opinião de alguém; - Falar sobre problemas da atualidade usando verbos no presente e no pretérito perfeito composto do indicativo e levantar possibilidades de solução para esses problemas usando o futuro do pretérito do indicativo; -
<p>Vivendo no Rio Grande do Sul</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecendo o RS (informações gerais como: população, atividades econômicas, clima, etc.) • Conhecendo as cidades do RS (turismo) • História do RS (informações gerais) <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legenda de vídeo • Propaganda/divulgação audiovisual do RS • Relato de viagem • Roteiro de viagem <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excertos de textos de História • Guia de turismo • Mapa do RS 	<p>Produção de um pequeno vídeo de apresentação do RS para turistas estrangeiros. O vídeo será feito nas línguas dos alunos, com a apresentação oral das informações em português e a legenda na língua do aluno e vice-versa.</p> <p>Elaboração de um roteiro de viagem que pode ser realizada pelos alunos da turma para alguma cidade do RS com o objetivo de conhecer um pouco da História do estado. Antes da viagem, pesquisar sobre fatos históricos, museus, lugares históricos, etc. No retorno da viagem escrever relato do que conheceram durante a viagem para publicar em <i>blogs</i> pessoais, <i>blogs</i> de viagem, <i>sítes</i> de viagem.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Vivendo no Rio Grande do Sul”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: leitura de textos sobre o RS e visualização de vídeos sobre o estado.</p> <p>Produzir: pequeno vídeo de apresentação do estado a turistas estrangeiros.</p> <p>Projeto 2 Ler: planejamento de uma viagem a uma cidade do RS (pesquisar informações sobre o local, transporte, hospedagem, o que fazer por lá, etc.)</p>

		<p>Produzir: roteiro de viagem e relato de viagem.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para apresentar o RS em um vídeo, por exemplo: verbos no presente, pretérito perfeito e imperfeito (descrição) do indicativo, adjetivos; - Legenda de vídeo; - Recursos linguísticos para descrever lugares e atividades; -
<p>Cuidando de mim, dos outros e do mundo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultando com o médico (falar sobre sintomas, ler receita médica, etc.) • Cuidando da saúde (prevenção e cuidados com algumas doenças) • Cuidando do meio ambiente: lixo, poluição, energias alternativas, desmatamento e água <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Campanha comunitária • Campanha de prevenção de doença (panfleto, cartaz, etc.) • Conversa sobre saúde (sintomas, remédios, cuidados e conselhos) • Guia da saúde • Painel <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bula de medicamento • Quadro, tabela, gráfico • Receita médica • Reportagem • Textos informativos sobre 	<p>Discussão na turma sobre problemas e cuidados com o meio ambiente (a turma deverá escolher sobre o que quer discutir: pode ser sobre lixo, água, poluição do ar, etc.). Depois da discussão, os alunos produzem um painel de conscientização sobre os problemas discutidos para expor no mural do prédio de aulas da Letras ou pelo campus do Vale, caso o painel trate sobre algum problema mais específico da universidade, como, por exemplo, o uso de copos plásticos no RU. Outra opção de se fazer esse projeto seria a divisão da turma por diferentes subtemas, em que cada grupo pesquisaria sobre um problema distinto.</p> <p>Pesquisa com porto-alegrenses sobre doenças comuns/típicas da cidade/do estado para a produção de um produto final sobre prevenção (panfleto, cartaz, etc.)</p> <p>Criação de uma campanha comunitária sobre, por exemplo, doação de sangue, não jogar lixo no chão, arrecadação de alimentos e roupas para pessoas carentes da comunidade.</p> <p>Elaboração de um pequeno guia da saúde para estrangeiros, com informações sobre opções de atendimento médico na cidade. Os alunos podem apresentar as</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Cuidando de mim, dos outros e do mundo”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: fazer levantamento sobre problemas e cuidados com o meio ambiente.</p> <p>Produzir: painel com as informações pesquisadas pela turma.</p> <p>Projeto 2 Ler: fazer pesquisa sobre alguma doença que afeta a população de Porto Alegre ou do RS.</p> <p>Produzir: panfleto ou cartaz sobre prevenção da doença pesquisada.</p> <p>Projeto 3</p>

doenças	informações pesquisadas nas outras turmas dos cursos do PPE e também divulgá-las para os outros estudantes estrangeiros da UFRGS.	<p>Ler: levantar informações sobre problemas comunitários.</p> <p>Produzir: campanha comunitária para auxiliar na resolução de algum dos problemas encontrados.</p> <p>Projeto 4 Ler: pesquisar opções de atendimento médico na cidade.</p> <p>Produzir: guia informativo da saúde para estrangeiros que moram na cidade.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Reconhecer e empregar vocabulário relativo às partes do corpo; - Pedir e dar conselhos de saúde usando o modo imperativo; - Associar sintomas a determinadas doenças; - Expressar sintomas de determinadas doenças; - Distinguir algumas especialidades médicas; - Compreender os nomes de algumas doenças; - Marcar uma consulta médica; - Ler uma bula de medicamento comum (antipirético, por exemplo) e extrair as informações mais importantes: posologia, modo de tomar, precauções; - Entender uma receita médica; - Explicar como se pega ou se previne de pegar determinadas doenças; -
<p>Ensino e mercado de trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • O sistema de ensino brasileiro 	Pesquisa de anúncios de emprego (dentro de sua área profissional, por exemplo) e análise das informações mais relevantes	<p>Objetivos:</p> <p>Ao final do trabalho com o tema “Ensino e mercado de</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Profissões (escolha e valorização) • O mundo do trabalho I: estatísticas sobre emprego e desemprego; como procurar uma vaga de trabalho; características de um bom profissional • O mundo do trabalho II: direitos do trabalhador • Comportamento no ambiente profissional: relacionamento chefe X empregados e empregados X empregados; etiqueta; vestuário <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral e escrita (gêneros que circulam em uma feira das profissões: panfleto, conversa, texto informativo, etc.) • Carta de apresentação • Currículo ou vídeo currículo • <i>E-mail</i> profissional • Entrevista com colega • Guia de etiqueta <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anúncio classificado de emprego • Artigo • Entrevista de emprego • Excertos da Constituição Federal (direitos dos trabalhadores) • Reportagem • Tabela, gráfico, quadro 	<p>para compartilhar com os colegas: quantos anúncios encontrou, o perfil de profissional pretendido, condições oferecidas. Depois da análise, selecionar o anúncio que considera mais interessante e justificar sua escolha. Após a escolha, produzir uma carta de apresentação para a vaga de emprego escolhida.</p> <p>Produção escrita de seu próprio currículo e/ou gravação de seu vídeo currículo para ser enviado a uma possível vaga de trabalho.</p> <p>Produção de um guia de etiqueta sobre comportamento no ambiente da sala de aula para circular na turma, para publicar na revista do PPE ou em <i>sites</i> e <i>blogs</i> que falem sobre comportamento.</p> <p>Organização de uma “feira das profissões”, em que cada aluno fica responsável por pesquisar informações sobre uma profissão e o mercado de trabalho dessa profissão no Brasil (pode ser a profissão do estudante, a profissão que ele deseja ter, etc.) para apresentar aos demais colegas da turma. O projeto pode ser realizado em parceria com estudantes de graduação da Universidade.</p> <p>Realização de uma entrevista com um colega sobre sua atividade profissional: condições de trabalho, horário, nível de satisfação, pontos positivos e negativos. Resumir as informações e contá-las aos colegas para troca de experiências. Outra opção de projeto relativo a profissões seria, no caso de uma turma com alunos que já trabalham, é gravar um vídeo para vestibulandos em que explicam sobre suas profissões, como foi a escolha, o que gostam ou não gostam, como está o mercado de trabalho, etc.</p> <p>Escrever um <i>e-mail</i> profissional dirigido a um cliente ou colega de trabalho. Reunir exemplares de <i>e-mails</i> profissionais recebidos pelos alunos e estudar formas de respondê-los de acordo com os diferentes interlocutores e propósitos. A produção final é a escrita de e-mails que respondam aos <i>e-mails</i> recebidos.</p>	<p>trabalho”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: anúncios de emprego e analisar oferta de vagas da área profissional de interesse.</p> <p>Produzir: carta de apresentação para a vaga de emprego escolhida nos anúncios lidos.</p> <p>Projeto 2 Ler: currículos e analisar as informações que eles contêm.</p> <p>Produzir: currículo próprio.</p> <p>Projeto 3 Ler: guias de etiqueta, textos sobre comportamento no ambiente de trabalho, de estudos para reunir informações para a produção de um guia de etiqueta de comportamento na sala de aula de PLA.</p> <p>Produzir: guia de etiqueta de comportamento no ambiente da sala de aula de PLA.</p> <p>Projeto 4 Ler: textos variados para se informar sobre uma profissão e sua atual situação no mercado de trabalho no Brasil.</p> <p>Produzir: apresentação oral e escrita sobre a profissão pesquisada para os colegas da turma.</p> <p>Projeto 5 Ler: formular perguntas para entrevistar um colega sobre sua atividade profissional.</p> <p>Produzir: relatar as informações aos demais colegas da turma.</p> <p>Projeto 6 Ler: diversos exemplares de e-</p>
--	--	--

		<p><i>mails</i> profissionais.</p> <p>Produzir: respostas aos e-mails lidos.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para falar sobre estudos e educação em seu país; - Recursos linguísticos para falar da experiência profissional e sobre o me escrever uma carta de apresentação (formas de abertura e fechamento, formas de tratamento, formas mais e menos polidas de pedir/informar algo); - Recursos linguísticos para falar da experiência profissional e sobre mercado de trabalho; - Recursos linguísticos (vocabulário) presentes em um currículo (sou formado em, possuo curso em, tenho experiência na área de, etc.); - Recursos linguísticos para compreender, selecionar e responder a anúncios classificados de ofertas de empregos; - Recursos linguísticos para expressar permissão, (im)possibilidade, proibição (o que é permitido/possível no ambiente de trabalho) usando expressões como: não se deve..., é proibido..., etc.; - Recursos linguísticos para compreender, respeitar e comparar regras de comportamento no ambiente profissional e escolar e para comparar os direitos dos trabalhadores do Brasil e de seu país; - Falar sobre regras de
--	--	--

		<p>etiqueta (comportamento) no ambiente profissional e escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Falar sobre as características de um bom profissional usando o presente do subjuntivo e expressões impessoais (é importante que, é necessário que, etc.); - Falar sobre regras ou dicas de comportamento usando o infinitivo e o modo imperativo; -
<p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estados do Brasil: características econômicas, geográficas, climáticas, cidades importantes, festas, etc. • Quem são as personalidades da música, das artes e dos esportes? • Feriados <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral sobre festas tradicionais e/ou, personalidades • Gêneros ligados ao turismo: panfletos, propagandas, <i>sítes</i> de viagem, anúncios de pacotes de viagem, perfil do viajante, texto para guia de viagem. <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Biografia • Calendário • Coluna social • Excertos de textos de Geografia • Mapa do Brasil • Quadro, tabela, gráfico • Reportagem • Revista de celebridades • Sites de fofoca • Sites de turismo 	<p>Realização de apresentações orais para a turma sobre: a) alguma festa tradicional (feriado) do Brasil ou de seu país de origem; ou b) uma personalidade brasileira ou de seu país de origem.</p> <p>Organização de uma agência de viagens fictícia em que cada grupo de alunos ficará responsável por vender pacotes de viagem para os colegas, tendo por base o perfil de viajante dos colegas.</p> <p>Produção de texto para um guia de viagem sobre o Brasil em que os alunos apresentem os estados brasileiros com informações como: características econômicas, geográficas, climáticas, cidades importantes, festas, etc.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Brasil: que lugar é este?”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: textos sobre festas tradicionais do Brasil e textos sobre personalidades.</p> <p>Produzir: apresentação oral para a turma sobre uma festa tradicional brasileira ou do país de origem do aluno; apresentação oral sobre uma personalidade.</p> <p>Projeto 2 Ler: textos informativos sobre cidades e estados brasileiros e pesquisar textos usados por agências de turismo para vender seus pacotes turísticos.</p> <p>Produzir: textos ligados ao turismo para vender os pacotes de viagem aos colegas da turma.</p> <p>Projeto 3 Ler: pesquisar em livros didáticos de geografia e em <i>sítes</i> da internet informações sobre os estados brasileiros.</p> <p>Produzir: texto para livro didático sobre um estado do Brasil.</p>

		<p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Reconhecer os estados brasileiros e suas principais informações; - Reconhecer algumas personalidades brasileiras; - Reconhecer alguns feriados nacionais do Brasil; - Recursos linguísticos para organizar um pacote de viagem com base em um perfil de um cliente (colega) <ul style="list-style-type: none"> – vocabulário, verbos no presente e no imperativo, adjetivos; -
--	--	--

Curso Intermediário I

a) Temática 1 – “Identidades”

O início do curso Intermediário I também trata do tema “Identidades”. A continuação desse tema é relevante, pois à medida que vamos adicionando conhecimentos sobre uma língua e uma cultura diferente da nossa, vamos conhecendo mais sobre a nossa própria língua e nossa cultura. Para discutir esse tema, os subtemas sugeridos são: a) “Estereótipos (de sexo, de idade, de nacionalidade)”; b) “Retratos do brasileiro”; c) “Sons do Brasil”; d) “Relacionamentos amorosos”. Como gêneros estruturantes de leitura e produção, temos: artigo de opinião, comentário crítico, debate e reportagem. Outros gêneros estruturantes de leitura possíveis de serem mobilizados são: canção, crônicas, documentário, filme, piada, programas de TV, reportagem, séries de TV, telenovelas.

b) Temática 2 – “Brasil: que lugar é este?”

Mais uma vez penso ser relevante discutir sobre que lugar é este no qual os alunos estão vivendo. Algumas das subtemáticas propostas fazem parte do atual currículo do curso

Intermediário I. Nesse nível, os alunos já se sentem mais confiantes para discutir questões relativas a: a) “Participação e organização política: eleições, partidos políticos, três poderes”; b) “Economia: atividades econômicas, relações comerciais”; c) “Folclore: lendas, mitos, superstições e crenças”. Os gêneros que serão alvo de leitura e produção nos projetos são: apresentação oral, debate político, lendas/ mitos, sarau e texto didático sobre a organização política brasileira. Outros gêneros que podem ser alvo de leitura são: charge, gráfico, horário eleitoral, história em quadrinho, lenda, mito, notícia, propaganda política, reportagem, santinhos.

c) Temática 3 – “O que é notícia na atualidade?”

Entender o que está acontecendo no país em que se está vivendo é interesse da maioria, senão de todos, os alunos. A partir de minha experiência, posso dizer que quando se trabalha com notícias, o retorno é em geral muito positivo dos alunos. Os subtemas sugeridos são: a) “Que assuntos são notícia na mídia impressa e/ou televisiva?”; b) “Como distinguir fato de opinião?”; c) “O que dizem diferentes jornais sobre um mesmo tema?”. Os gêneros escolhidos para a leitura e a produção foram: artigo de opinião, carta do leitor, comentário escrito sobre uma notícia ou reportagem e gêneros jornalísticos variados (notícia, reportagem, artigo, editorial, etc.). Outros gêneros escolhidos para a leitura são: carta ao leitor, programas de rádio, telejornal.

d) Temática 4 – “Ciência e tecnologia”

Através dessa temática, o objetivo é propor a discussão de algo muito presente na vida dos alunos e também fazê-los refletir sobre a influência do tema não só no presente como também no futuro. As subtemáticas propostas são: a) “A Ciência e a resolução de problemas cotidianos”; b) “Inovações tecnológicas”; c) “Os benefícios e os malefícios da internet”; d) “Como será o futuro?”; e) “O fazer ciência no Brasil”. Os gêneros do discurso estruturantes de leitura e produção são: apresentação de seminário, debate, relato, reportagem e resumo. Os gêneros que podem ser utilizados para a leitura são: artigo acadêmico, artigo de divulgação científica, conto de ficção científica, reportagem.

e) Temática 5 – “Cidadania e participação”

A discussão dessa temática parece ser de interesse de vários alunos, visto que alguns vêm ao Brasil para atuarem em projetos de voluntariado. São subtemas relacionados à “Cidadania e

participação”: a) “O Brasil e os outros povos: quem ajuda quem?”; b) “Responsabilidade governamental e ONGs”; c) “Voluntariado”. Os gêneros selecionados para leitura e produção são: apresentação oral, campanha sobre voluntariado e reportagem. Os possíveis gêneros que serão alvo de leitura são: notícia, reportagem, textos de *sites* do governo e de ONGs.

Quadro 16 – Progressão curricular para o curso Intermediário I

Temas e gêneros	Sugestões de projetos	Objetivos e conteúdos
INTERMEDIÁRIO I		
<p>Identidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estereótipos (de sexo, de idade, de nacionalidade) • Retratos do brasileiro • Sons do Brasil • Relacionamentos amorosos <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • Comentário crítico • Debate • Reportagem <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Canção • Crônicas • Documentário • Filme • Piada • Programas de TV • Reportagem • Séries de TV • Telenovelas 	<p>Realização de debate sobre qual é a visão da turma sobre o brasileiro (como era antes de chegar aqui, como é agora). Produção de um artigo de opinião ou reportagem a respeito das visões sobre o brasileiro para publicação no jornal da universidade ou em alguma revista de intercâmbio como www.planetaintercambio.com.br.</p> <p>Elaboração de uma reportagem ou artigo sobre estereotipação dos brasileiros a respeito das nacionalidades de origem dos alunos – o que aparece na mídia brasileira acerca da cultura dos alunos? Como seus países são retratados no Brasil? Além de pesquisar na mídia, os alunos também podem fazer entrevistas com brasileiros para saber o que pensam e conhecem sobre os países e a cultura dos alunos. A reportagem pode ser publicada na revista do PPE ou enviada aos jornais e revistas nos quais foram publicadas matérias sobre seus países.</p> <p>Produção de comentários críticos sobre crônicas e suas formas de retratar os brasileiros. Os comentários podem ser publicados em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> dos próprios escritores das crônicas ou em fóruns de discussão sobre de literatura.</p> <p>Realização de pesquisa sobre os diferentes sons do Brasil (ritmos musicais – frevo, forró, milonga, samba, xote, baião, quadrilha, etc.). Os alunos pesquisam alguns ritmos musicais típicos do Brasil, seu surgimento, estado em que é mais popular, influências, etc. Seleção das informações mais interessantes e apresentação para a turma sobre as suas descobertas. Produção de uma reportagem em conjunto para publicar em uma revista do país de origem dos alunos ou produção de uma miniciclopédia sobre ritmos musicais para estrangeiros ou criação de uma unidade</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Identidades”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: debater com os colegas da turma sobre suas visões sobre o brasileiro. Ler matérias publicadas sobre o tema do debate.</p> <p>Produzir: artigo sobre a visão da turma sobre o brasileiro.</p> <p>Projeto 2 Ler: notícias e reportagens publicadas na imprensa sobre os países de origem dos alunos.</p> <p>Produzir: artigo ou reportagem sobre estereotipação a respeito de outras culturas.</p> <p>Projeto 3 Ler: crônicas que retratam a forma de ser/ viver do brasileiro.</p> <p>Produzir: comentários críticos sobre as crônicas lidas.</p> <p>Projeto 4 Ler: pesquisar na internet diferentes ritmos musicais brasileiros.</p> <p>Produzir: reportagem sobre os diferentes ritmos musicais</p>

	<p>didática para trabalhar algum dos ritmos com outros alunos estrangeiros.</p> <p>Produção oral de um debate na turma sobre relacionamentos amorosos. Os alunos discutem sobre como as diferentes culturas tratam os relacionamentos amorosos (proibições, liberdades, casamento, sexo, etc.)</p>	<p>brasileiros.</p> <p>Projeto Ler: pesquisar na internet informações sobre o tratamento dado pelas diferentes culturas aos relacionamentos amorosos.</p> <p>Produzir: debate na turma.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Reconhecer e explicitar os estereótipos da sua cultura e das outras culturas; - Debater utilizando verbos introdutores de opinião; modalizadores; operadores argumentativos; - Fazer comentários críticos de crônicas utilizando argumentos de autoridade, citação, dados estatísticos; além de outros recursos para expressar opinião; - Reconhecer alguns ritmos musicais do Brasil, suas origens, formas de dançá-los, estados em que são populares; - Reconhecer e utilizar diversos meios para exprimir dúvida, probabilidade, certeza (advérbios, tempos verbais) – verbos do modo indicativo e subjuntivo, conjunções e expressões. -
<p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação e organização política: eleições, partidos políticos, três poderes. • Economia: atividades econômicas, relações comerciais • Folclore: lendas, mitos, superstições e crenças <p>Gêneros estruturantes:</p>	<p>Produção de um texto didático (informativo-explicativo) sobre a organização política brasileira para ser lido por outros estudantes estrangeiros na seção “Conhecendo o Brasil” da revista do PPE. Os alunos discutem alguns textos sobre aspectos da organização política do Brasil como: quem compõe os três poderes, partidos, eleições, etc. Depois da discussão, os alunos produzem um texto com as principais informações sobre a organização política brasileira para postar na revista.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Brasil: que lugar é este?”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p>

<p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral • Debate político • Lendas ou mitos • Sarau • Texto didático sobre a organização política brasileira <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Charge • Gráfico • Horário eleitoral • História em quadrinho • Lenda • Mito • Notícia • Propaganda política • Reportagem • Santinhos 	<p>Criação de partido político, ideologia e candidatos a fim de produzir um debate político na turma sobre temas como: educação, cultura, saúde e segurança pública. A turma deverá ser dividida em dois ou três grupos e cada grupo criará um partido que apresentará e discutirá suas propostas com os demais partidos criados na turma.</p> <p>Produção de textos sobre o folclore do país de origem como, por exemplo, lendas para publicar em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> de literatura como www.sohistoria.com.br. Antes da publicação, os alunos apresentam suas lendas aos colegas da turma. Outra opção de produção é a realização de um sarau aberto a estudantes de fora da turma.</p> <p>Pesquisa sobre relações comerciais entre o Brasil e o país de origem do aluno para posterior apresentação oral para os colegas da turma.</p>	<p>Projeto 1 Ler: textos sobre a organização política brasileira.</p> <p>Produzir: texto didático sobre a organização política brasileira.</p> <p>Projeto 2 Ler: textos sobre temas que aparecem como ponto de discussão nos debates políticos (por exemplo, saúde, educação, segurança, etc).</p> <p>Produzir: debate político entre os colegas da turma.</p> <p>Projeto 3 Ler: ler textos sobre o folclore do país de origem dos alunos (lendas e mitos).</p> <p>Produzir: traduzir o texto escolhido (lenda ou mito) e apresentá-lo aos colegas da turma.</p> <p>Projeto 4 Ler: pesquisar sobre as relações comerciais entre o Brasil e o país de origem do aluno.</p> <p>Produzir: apresentação oral para a turma das informações que pesquisou sobre relações comerciais.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Reconhecer aspectos básicos da organização da política brasileira; - Recursos linguísticos para falar sobre organização política; - Narrar histórias utilizando os pretéritos perfeito e imperfeito; - Recursos linguísticos para persuadir os colegas e para refutar suas ideias durante um debate;
---	---	--

		<p>- Vocabulário referente a relações comerciais.</p> <p>-</p>
<p>O que é notícia na atualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que assuntos são notícia na mídia impressa e/ou televisiva? • Como distinguir fato de opinião? • O que dizem diferentes jornais sobre um mesmo tema? <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • Carta do leitor • Comentário escrito sobre notícia/reportagem • Gêneros jornalísticos variados: notícia, reportagem, artigo, editorial <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Carta ao leitor • Programas de rádio • Telejornal 	<p>Organização de jornal online com diferentes seções (textos escritos e vídeos). Os alunos podem pensar em gêneros jornalísticos que queiram produzir e dividir esses textos entre os colegas da turma e também pedir a colaboração de colegas de outras turmas do PPE.</p> <p>Leitura, compreensão e discussão de diferentes notícias/reportagens veiculadas na mídia televisiva e impressa a fim de propiciar aos alunos um maior conhecimento da realidade brasileira. Produção escrita de comentários sobre as notícias ou produção de cartas do leitor.</p> <p>Análise de dois ou mais jornais em circulação no RS. Os alunos escolhem alguns jornais para analisar sua organização, linguagem, público-leitor, etc. e compará-los. Após a análise, devem escolher o jornal de sua preferência e justificá-la. Produzem um artigo de opinião justificando a escolha de seu jornal de preferência.</p> <p>Coleta de notícias publicadas no Brasil sobre o país dos alunos. Leitura, análise e discussão. Produção de comentários escritos sobre as notícias lidas para serem enviados aos jornais e revistas onde foram publicadas as notícias.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “O que é notícia na atualidade”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: jornais para familiarizar-se com os gêneros jornalísticos.</p> <p>Produzir: gêneros jornalísticos.</p> <p>Projeto 2 Ler: notícias e reportagens atuais para conhecer mais informações sobre a realidade brasileira.</p> <p>Produzir: comentários escritos ou cartas do leitor comentando as notícias e reportagens assistidas/lidas.</p> <p>Projeto 3 Ler: diferentes jornais em circulação no RS.</p> <p>Produzir: <i>e-mail marketing</i> para enviar aos possíveis novos leitores do jornal de sua preferência.</p> <p>Projeto 4 Ler: pesquisar notícias publicadas em jornais brasileiros sobre o país de origem dos alunos.</p> <p>Produzir: comentários escritos sobre as notícias lidas.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de

		<p>organização, componentes do texto);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso da voz passiva sintética e analítica e dos discursos direto e indireto em notícias e reportagens jornalísticas. - Perceber marcas de opinião em notícias; - Refletir e analisar a construção da argumentação em artigos e reportagens; - Analisar e comparar a organização de diferentes jornais, sua linguagem, seu público-leitor; - Analisar e refletir sobre as diferentes formas de apresentar um fato; - Analisar manchetes de jornais. -
<p>Ciência e tecnologia</p> <ul style="list-style-type: none"> • A ciência e a resolução de problemas cotidianos • Inovações tecnológicas • Os benefícios e os malefícios da internet • Como será o futuro? • O fazer ciência no Brasil <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de seminário • Debate • Relato • Reportagem • Resumo <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo acadêmico • Artigo de divulgação científica • Conto de ficção científica • Reportagem 	<p>Realização de apresentações orais e debates sobre temas variados na área de ciência e de tecnologia. (ex: pesquisas com células-tronco). Os alunos devem debater os prós e contras das inovações tecnológicas e das descobertas científicas.</p> <p>Apresentação de um seminário sobre o assunto de pesquisa que o estudante desenvolve na universidade. O aluno deve expor aos colegas o que pesquisa na UFRGS, que objetivos pretende alcançar, por que decidiu pesquisar sobre o assunto, etc.</p> <p>Leitura de textos de divulgação científica ou artigos acadêmicos para a produção escrita de resumos.</p> <p>Busca de um problema a ser solucionado cientificamente em Porto Alegre e oferecer uma solução com base no que se faz no seu país.</p> <p>Pesquisa sobre o fazer ciência no Brasil. Os alunos devem pesquisar os incentivos ao desenvolvimento de pesquisa científica no Brasil, alguns pesquisadores importantes, universidades que se destacam pelo trabalho científico, etc. e comparar com a realidade de seu país e de suas universidades. Escolher um dos tópicos anteriores e produzir uma reportagem para publicar no jornal da UFRGS ou no site do Universia http://www.universia.com.br/.</p> <p>Leitura e discussão sobre o mundo virtual e a influência dele na vida das pessoas. Produção de um relato de como era a vida</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Ciência e tecnologia”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: textos sobre novidades da área de ciência e tecnologia.</p> <p>Produzir: debate na turma sobre as inovações e novidades da ciência e da tecnologia.</p> <p>Projeto 2 Ler: cada aluno lê textos da área de pesquisa universitária em que atua.</p> <p>Produzir: seminário para apresentar sua pesquisa aos colegas da turma.</p> <p>Projeto 3 Ler: textos de divulgação científica e artigos acadêmicos da área de interesse próprio.</p> <p>Produzir: resumos escritos sobre os textos lidos.</p> <p>Projeto 4 Ler: pesquisar / fazer</p>

	<p>dos alunos antes da disseminação da internet e também como eles imaginam que seria a vida sem a internet/ o que fariam se não pudessem usar a internet?</p>	<p>levantamento de alguns problemas da comunidade ou da cidade.</p> <p>Produzir: uma solução para um dos problemas levantados.</p> <p>Projeto 5 Ler: pesquisar sobre as instituições de ensino e como se faz ciência no Brasil.</p> <p>Produzir: reportagem sobre o fazer ciência no Brasil, comparando com o fazer ciência em outros países.</p> <p>Projeto 6 Ler: textos sobre a influência do uso da internet na vida das pessoas.</p> <p>Produzir: relato individual sobre sua vida antes da disseminação da internet e o que faria se não pudesse usar a internet atualmente.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para falar sobre alguns temas selecionados na área da ciência e da tecnologia; - Recursos linguísticos para expressar opinião; - Recursos linguísticos e extralinguísticos para apresentar seminário; - Produzir resumos de artigos acadêmicos ou textos de divulgação científica (por exemplo, conectores); - Uso do futuro do presente e do pretérito imperfeito do subjuntivo para fazer hipóteses; - Recursos linguísticos para falar sobre o trabalho científico nas universidades. -
--	--	--

<p>Cidadania e participação</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Brasil e os outros povos: quem ajuda quem? • Responsabilidade governamental e ONGs • Voluntariado <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral • Campanha sobre voluntariado • Reportagem <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Reportagem • Textos de <i>sites</i> do governo e de ONGs 	<p>Apresentação oral na turma sobre o fazer cidadania. Pesquisa sobre as políticas de relacionamento entre o Brasil e os outros países (políticas de cooperação). Discussão sobre as implicações políticas, econômicas e sociais dos projetos dessas políticas de cooperação internacional.</p> <p>Produção de uma reportagem sobre o trabalho de diferentes ONGs no Brasil. Análise em grupos de <i>sites</i> de ONGs (do Brasil e de outros países); seleção de diferentes ONGs para aprofundar o estudo; seleção e organização de informações em quadros, tabelas, etc. para a produção da reportagem.</p> <p>Produção de campanha sobre voluntariado no Brasil. Pesquisar os números do voluntariado (pessoas envolvidas, tipo de atuação, nível de escolaridade, etc.). Elaborar dicas para quem quer ser um voluntário. Pesquisar entidades atuantes em Porto Alegre e outras de atuação nacional. <i>Sites</i> que podem ser pesquisados: (Aldeias Infantis SOS Brasil www.aldeiasinfantis.org.br; Ação da Cidadania www.acaodacidadania.com.br; Alcoólicos Anônimos www.alcoolicosanonimos.org.br; Centro de Valorização da Vida www.cvv.com.br; Doutores da Alegria www.doutoresdaalegria.org.br; Fundação Gol de Letra www.goldeletra.org.br; Pastoral da Criança www.pastoraldacrianca.org.br; Amigos da escola http://amigosdaescola.globo.com/). Os alunos podem escolher um dos projetos que mais lhes interessarem e participar. Também podem produzir convites para outros colegas participarem. Ainda podem produzir cartazes para afixar no mural do prédio de aulas divulgando o trabalho dessas ONGs e instigando os outros alunos a participarem.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Cidadania e participação”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: textos variados para conhecer as políticas do Brasil em relação a outros países.</p> <p>Produzir: apresentação oral sobre políticas de ajuda entre os diferentes países.</p> <p>Projeto 2 Ler: pesquisar sobre diferentes ONGs.</p> <p>Produzir: reportagem sobre o trabalho de diferentes ONGs.</p> <p>Projeto 3 Ler: pesquisar sobre projetos de voluntariado no Brasil.</p> <p>Produzir: campanha sobre voluntariado.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Produzir campanha sobre voluntariado usando recursos como: verbos no modo imperativo, formas de convencimento, nexos. - Vocabulário referente a trabalho voluntário; - Recursos linguísticos para falar sobre projetos de cidadania e políticas de cooperação internacional; - Uso de quadros, tabelas etc. para apresentar informações estatísticas.
--	---	---

		-
--	--	---

Curso Intermediário II

a) Temática 1 – “Identidades”

Finalizando a progressão sobre o tema “Identidades”, pode ser interessante para os alunos discutir sobre a identidade de personagens literários e personagens de, por exemplo, séries brasileiras. São três os subtemas propostos: a) “Mundo virtual: diferentes identidades, diferentes linguagens”; b) “Literatura: construção de personagens marcantes”; c) “Programas de TV: o que eles revelam sobre os brasileiros?”. Os gêneros de leitura e produção são: artigo de opinião, cartaz/ painel, debate/ discussão sobre as diferentes identidades no mundo virtual, encenação de cena de peça teatral e resenha crítica. Os gêneros para leitura são: gêneros televisivos (programas de humor, series, telenovelas, telejornais) e virtuais (salas de bate papo, blogs, *sites* de relacionamento).

b) Temática 2 – “Brasil: que lugar é este?”

Essa temática objetiva promover a reflexão e o estudo acerca de assuntos que exigem um pouco mais de vivência na cultura brasileira e que são relevantes para entender melhor “que lugar é este” em que os alunos estão morando. As subtemáticas são: a) “Legislação: projetos e reformas”; b) “O que é o jeitinho brasileiro?”; c) “Comportamento: o (não) cumprimento das leis”; d) “Normas de convivência: o que não é lei, mas é seguido por nós”. Sugere-se os seguintes gêneros para serem lidos e produzidos nos projetos: debate, reportagem e texto informativo. Outros gêneros para serem lidos: códigos, contratos, estatutos, normas, projetos de lei, regulamentos.

c) Temática 3 – “O que é notícia na atualidade?”

Visto ser uma temática que vai ao encontro da necessidade e do interesse dos alunos de entender o que está se passando no Brasil, essa temática volta a ser objeto de discussão, desta vez com as seguintes subtemáticas: a) “O que é notícia no Brasil e no mundo?”; b) “Diferentes pontos de vista sobre os fatos”; c) “O que as séries de reportagens mostram sobre o Brasil?”; d) “O Brasil aos olhos da imprensa internacional”. Os gêneros são: artigo de opinião, carta do leitor,

comentário crítico, crônica e debate/ discussão. Outros gêneros que podem ser mobilizados: reportagem, crônica, editorial.

d) Temática 4 – “Línguas no Brasil”

Considerando que os alunos estão imersos na sociedade brasileira e que acabam se deparando com diferentes variedades de português, é necessário problematizar esse tema. As subtemáticas escolhidas são: a) “Línguas faladas no Brasil”; b) “Usos locais do português: expressões, gírias, usos”; c) “Variações linguísticas do português do Brasil”; d) “Influência de outras línguas no português”; e) “A atuação do governo na regulação do idioma”. Os gêneros escolhidos são: debate, reportagem, texto informativo e verbete de dicionário. Os gêneros que podem aparecer para leitura são: fóruns de discussão na internet, legislação, reportagem, *sites*, verbete de dicionário, verbete de enciclopédia.

e) Temática 5 – “A sociedade de consumo”

A última temática do curso propõe a discussão de um assunto bem atual e presente na vida de todos os alunos. Sugerem-se, as seguintes subtemáticas: a) “Consumo consciente”; b) “Quais são os direitos dos consumidores?”; c) “Hábitos de consumo”; d) “Pirataria, leis antipirataria, *softwares* livres, propriedade intelectual e direitos autorais”. Os gêneros sugeridos para leitura e produção são: abaixo-assinado, campanha publicitária (anúncio, *slogan*, panfleto), carta reclamatória, manifesto e reportagem. Outros gêneros sugeridos apenas para leitura: códigos de defesa do consumidor, direitos autorais, gêneros relacionados a campanhas publicitárias (anúncio, *spot*, *outdoor*, *banner*, *slogan*, cartaz, panfleto, *flyer*), lei antipirataria.

Quadro 17 – Progressão curricular para o curso Intermediário II

Temas e gêneros	Sugestões de projetos	Objetivos e conteúdos
INTERMEDIÁRIO II		
Identidades <ul style="list-style-type: none"> Mundo virtual: diferentes identidades, diferentes linguagens Literatura: construção de personagens marcantes Programas de TV: o que eles revelam sobre os 	Produção de textos críticos sobre os programas da TV aberta brasileira e seus públicos-alvos para publicar em <i>blogs</i> ou <i>sites</i> sobre novela. Escolha de um canal da TV aberta para assistir à programação. Caracterização público-alvo dos programas assistidos. Pesquisa na internet a opinião das pessoas sobre esses programas. Discussão na turma sobre o que viram e	Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Identidades”, o aluno será proficiente para: Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e

<p>brasileiros?</p> <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • Cartaz ou painel • Debate/discussão sobre as diferentes identidades no mundo virtual • Encenação de cena de peça teatral • Resenha crítica <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gêneros televisivos (programas de humor, series, telenovelas, telejornais) e virtuais (salas de bate papo, blogs, sites de relacionamento) 	<p>analisaram. Escrita de um artigo ou resenha crítica sobre a programação geral de um canal ou sobre um programa específico.</p> <p>Produção de uma linha do tempo com personagens importantes da literatura brasileira. Pesquisa na internet ou entrevista com alunos do curso de Letras para seleção de alguns personagens. Leitura das obras em que esses personagens aparecem. Discussão e comparação sobre o que havia pesquisado sobre o personagem e o que analisou a partir da própria leitura da obra. Produção de um cartaz ou painel em que os alunos deverão expor esses personagens e comentar suas leituras e a sua visão desses personagens.</p> <p>Debate /discussão sobre a relação entre os lugares de uso (<i>chats, e-mails, blogs, twitter, etc.</i>) e a linguagem circulante no espaço virtual; lugar de uso e convenções de uso da palavra escrita <i>versus</i> certo e errado em língua portuguesa; escrita de um artigo em que discutam sobre a linguagem e as identidades assumidas no mundo virtual / escrita de uma reportagem sobre como a linguagem constrói as diferentes identidades no mundo virtual em seus países de origem.</p> <p>Encenação de uma cena de uma peça teatral. Seleção de peça teatral brasileira que tenha um personagem marcante em nossa literatura. Distribuição dos papéis na turma e ensaio. Encenação da peça para outras turmas do PPE.</p>	<p>produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: assistir à programação de um canal de TV e pesquisar informações sobre esse canal na internet.</p> <p>Produzir: artigo ou resenha crítica sobre a programação do canal assistido ou sobre um programa específico.</p> <p>Projeto 2 Ler: pesquisar na internet e/ou entrevistar alunos de Letras acerca de personagens marcantes da literatura brasileira.</p> <p>Produzir: cartaz ou painel com os personagens estudados e com comentários sobre a importância deles na literatura nacional.</p> <p>Projeto 3 Ler: pesquisar diferentes ambientes virtuais a fim de analisar a linguagem usada em cada um deles.</p> <p>Produzir: artigo ou reportagem em que comentem sua reflexão sobre o que foi discutido acerca de como as identidades são construídas por meio da linguagem em ambientes virtuais.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para expressar opinião, comentar, argumentar; - Recursos linguísticos para entrevistar pessoas (fazer pesquisa para levantamento de dados); - Recursos linguísticos para comparar opiniões sobre personagens da literatura brasileira;
---	---	--

		<ul style="list-style-type: none"> - Uso do internetês; - Vocabulário referente ao mundo virtual; - Uso da linguagem corporal para encenar uma peça de teatro. -
<p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Legislação: projetos e reformas • O que é o jeitinho brasileiro? • Comportamento: o (não) cumprimento das leis • Normas de convivência: o que não é lei, mas é seguido por nós <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debate • Reportagem • Texto informativo <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Códigos • Contratos • Estatutos • Normas • Projetos de lei • Regulamentos 	<p>Debate (discussão oral) sobre projetos de lei polêmicos (selecionados pela turma), por exemplo, PL 2173/2007 - Obriga a exibição nos cinemas de informes sobre aquecimento global e condições climáticas em todas as salas do país. PL 2924/2004 - Institui o Dia Nacional do Sono, PL 4197/2004 - proibição do uso de nomes próprios, prenomes ou sobrenomes, "comuns à pessoa humana" em animais domésticos, silvestres ou exóticos, em que um grupo de alunos será a favor do projeto e o outro grupo será contra. Ao final do debate, os alunos deverão decidir pela aprovação ou não da lei e se ela deverá sofrer alterações. Apresentação (oral e escrita – a partir do texto da lei lido) de uma sugestão de reforma de lei, a partir de uma lei controversa. Como extensão do projeto, os alunos poderiam pensar em possíveis projetos que eles proporiais.</p> <p>Estudo e análise de leis, por exemplo, algumas leis de trânsito, estatuto do idoso, para discussão na turma sobre o cumprimento ou não cumprimento dessas leis pelos cidadãos e pelos órgãos e empresas, ou seja, como nos comportamos frente às leis. A discussão pode ser ampliada para como é o cumprimento das leis em outros países. Produção de uma reportagem / vídeo apresentando uma lei e o comportamento frente a elas. Os alunos podem entrevistar pessoas, mostrar registros (imagens) desses comportamentos. Postar o vídeo na internet.</p> <p>Pesquisa sobre o que é o jeitinho brasileiro. Entrevista com brasileiros e estrangeiros para pedir uma definição e exemplificação (contexto) em que ele ocorre/ é usado. Leitura de livros de Roberto Damatta – O que faz o Brasil, Brasil?; Carnavais, malandros e heróis; de Livia Barbosa – O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros; de Lourenço Stelio Rega – Dando um jeito no jeitinho. Produção de um texto informativo-argumentativo a ser publicado em um jornal, revista, <i>blog</i> ou <i>site</i> de internet.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Brasil: que lugar é este?”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: projetos de lei a fim de discutir sua viabilidade e utilidade para a sociedade.(posicionar-se diante deles).</p> <p>Produzir: debate sobre os projetos escolhidos e decidir pela aprovação ou não deles.</p> <p>Projeto 2 Ler: diferentes leis e/ou estatutos para discussão a respeito de seu (não) cumprimento pelos brasileiros.</p> <p>Produzir: vídeo e/ou reportagem sobre uma das leis discutidas e o comportamento frente a ela.</p> <p>Projeto 3 Ler: trechos de livro, pesquisar na internet, entrevistar brasileiros e estrangeiros para entender e discutir sobre o jeitinho brasileiro.</p> <p>Produzir: um texto informativo-argumentativo sobre em que discutam as reflexões da turma sobre o assunto.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de

		<p>organização, componentes do texto);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vocabulário referente à legislação; - Recursos linguísticos para ler e escrever leis. -
<p>O que é notícia na atualidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> • O que é notícia no Brasil e no mundo? • Diferentes pontos de vista sobre os fatos • O que as séries de reportagens mostram sobre o Brasil? • O Brasil aos olhos da imprensa internacional <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • Carta do leitor • Comentário crítico • Crônica • Debate / discussão <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Artigo • Reportagem • Crônica • Editorial 	<p>Produção escrita de artigos e cartas de leitor relacionadas às notícias e reportagens discutidas para enviar a jornais e revistas brasileiras. Leitura de diferentes notícias e reportagens a fim de analisar seus argumentos e discuti-los na turma.</p> <p>Leitura, compreensão e discussão de diferentes notícias/reportagens veiculadas na mídia televisiva e impressa a fim de propiciar aos alunos um maior conhecimento da realidade brasileira. Produção escrita de comentários sobre as notícias ou produção de cartas do leitor.</p> <p>Artigo ou comentário opinando sobre as séries de reportagens assistidas. Publicação dos comentários nos sites dos telejornais que fizeram as séries de reportagens. Publicação do artigo em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> da internet.</p> <p>Produção de crônica baseada em alguma notícia que leu ou ouviu ou em algum fato que vivenciou.</p> <p>Pesquisa de notícias e/ou reportagens internacionais que tratem do Brasil. Análise do tratamento dado aos fatos e da linguagem utilizada. Debate/ discussão na turma sobre as diferentes formas de tratar fatos/ de dar notícia.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “O que é notícia na atualidade”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: reportagens, artigos e cartas do leitor para analisar o gênero e a construção da argumentação.</p> <p>Produzir: carta do leitor sobre uma das notícias ou reportagens lidas.</p> <p>Projeto 2 Ler: notícias e reportagens a fim de conhecer um pouco mais a realidade atual brasileira.</p> <p>Produzir: comentários escritos sobre as notícias e reportagens lidas nas páginas de jornais e revistas eletrônicas.</p> <p>Projeto 3 Ler: assistir a séries de reportagens produzidas por diferentes telejornais para entender mais sobre a realidade atual da sociedade brasileira.</p> <p>Produzir: comentários escritos sobre as reportagens assistidas.</p> <p>Projeto 4 Ler: crônicas para analisar como o que é notícia se torna crônica.</p> <p>Produzir: crônica sobre um fato atual baseada em uma notícia lida.</p> <p>Projeto 5 Ler: notícias internacionais que falem do Brasil.</p>

		<p>Produzir: debate sobre as diferentes maneiras de dar notícias.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para comentar e opinar; - Vocabulário relativo aos assuntos abordados nas notícias assistidas/ lidas. - Uso de marcadores de opinião em notícias e reportagens. -
<p>Línguas do Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> • Línguas faladas no Brasil • Usos locais do português: expressões, gírias, usos • Variações linguísticas do português do Brasil • Influência de outras línguas no português • A atuação do governo na regulação do idioma <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Debate • Reportagem • Texto informativo • Verbetes de dicionário <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fóruns de discussão na internet • Legislação • Reportagem • Sites • Verbetes de dicionário • Verbetes de enciclopédia 	<p>Criação de verbetes de dicionário para explicar as gírias, expressões e usos do português para outros estrangeiros. Publicação na revista do PPE ou em <i>sítes</i> da internet como http://www.dicionariodegurias.com.br/.</p> <p>Produção de textos informativos comparando expressões usadas na LP e na língua materna do aluno. Pesquisar expressões populares usadas pelos brasileiros. Pesquisar se existem expressões correspondentes nas línguas dos alunos. Ver origem das expressões e exemplos de uso. Reunir as informações pesquisadas em um texto para publicação em um <i>site</i> na internet.</p> <p>Debate sobre o uso, por exemplo, de estrangeirismos na LP e as tentativas de se criarem leis para proibi-los. OU debate sobre a influência de línguas estrangeiras sobre o português (Na sua opinião: Deve haver uma legislação que limite e regule o uso de termos estrangeiros no português?) Outro projeto relacionado à mesma subtemática pode ser uma pesquisa histórica sobre a atuação do governo na regulação do idioma. Participação dos alunos no <i>blog</i> http://www.dicionariodegurias.com.br/.</p> <p>Pesquisa sobre palavras da língua do aluno que foram incorporadas ao português, áreas lexicais de uso, adaptações fonológicas/</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Línguas do Brasil”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: verbetes de dicionário para apropriar-se do gênero.</p> <p>Produzir: verbetes de dicionário para outros estrangeiros que estudam português.</p> <p>Projeto 2 Ler: textos informativos sobre expressões idiomáticas usadas no Brasil e comparar com as expressões usadas em seus países de origem.</p> <p>Produzir: textos informativos comparando os usos de expressões idiomáticas e refletindo sobre o que elas podem revelar do modo de pensar de um povo.</p> <p>Projeto 3</p>

	<p>fonéticas/ morfológicas. Pesquisa de palavras do português que são usadas na língua do aluno. Produção de uma reportagem sobre a influência entre as línguas para publicar na revista do PPE.</p>	<p>Ler: textos sobre o uso de estrangeirismos no português e as tentativas de se criarem leis para controlá-los; posicionar-se em relação ao tópico.</p> <p>Produzir: debate sobre o uso controlado ou não de estrangeirismos.</p> <p>Projeto 4 Ler: pesquisar sobre origem das palavras para conhecer um pouco mais a criação de vocábulos de uma língua.</p> <p>Produzir: Reportagem sobre a influência que as línguas têm umas sobre as outras.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para explicar o significado e o uso de gírias; - Recursos linguísticos para comparar expressões populares em diferentes línguas; - Recursos linguísticos para debater sobre a atuação do governo na regulação do idioma; - Estrangeirismos usados na língua portuguesa. -
<p>A sociedade de consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consumo consciente • Quais são os direitos dos consumidores? • Hábitos de consumo • Pirataria, leis antipirataria, softwares livres, propriedade intelectual e direitos autorais <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p>	<p>Pesquisa de campanhas publicitárias feitas no Brasil e em outros países sobre incentivo à prática de algum esporte, à leitura, a atitudes inclusivas, etc.. Análise de suas características e estratégias para persuadir seu público-alvo. Decisão da campanha que será criada pelos alunos (tema, público, lugar de circulação) e produção dos textos necessários para implementar a campanha.</p> <p>Produção de um manifesto ou abaixo-assinado contra o consumo inconsciente de algum produto, contra a pirataria, etc. Pesquisa sobre o assunto que será alvo do</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema "A sociedade de consumo", o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: pesquisar campanhas em</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Abaixo-assinado • Campanha publicitária (anúncio, slogan, panfleto) • Carta reclamatória • Manifesto • Reportagem <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Códigos de defesa do consumidor • Direitos autorais • Gêneros relacionados a campanhas publicitárias: anúncio, <i>spot</i>, <i>outdoor</i>, <i>banner</i>, <i>slogan</i>, cartaz, panfleto, <i>flyer</i> • Lei antipirataria 	<p>manifesto. Levantamento de informações para serem usadas como argumentos no texto.</p> <p>Produção de carta reclamatória. Levantamento de informações sobre reclamações quanto a produtos e serviços. Escrita de cartas reclamatórias para as situações levantadas.</p> <p>Produção de uma reportagem sobre os hábitos de consumo de diferentes idades, de homens e mulheres, dos brasileiros em geral e dos conterrâneos dos alunos.</p>	<p>diferentes mídias e posicionar-se em relação a elas.</p> <p>Produzir: campanha publicitária para incentivar o consumo de algum produto.</p> <p>Projeto 2 Ler: manifestos diversos para apropriar-se do gênero; reconhecer algumas leis e direitos do consumidor.</p> <p>Produzir: manifesto sobre o consumo inconsciente de algum produto.</p> <p>Projeto 3 Ler: cartas reclamatórias e/ou abaixo-assinados para reconhecer as características dos gêneros.</p> <p>Produzir: cartas reclamatórias ou abaixo-assinados para solicitar providências sobre algum problema levantado na turma.</p> <p>Projeto 4 Ler: levantar informações, através de pesquisa na internet ou entrevistas, sobre o hábito de consumo dos brasileiros e dos conterrâneos dos alunos.</p> <p>Produzir: reportagem sobre os hábitos de consumo de diferentes públicos e também de diferentes nacionalidades.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para incentivar, convencer alguém a fazer algo; - Recursos visuais e gráficos e seus efeitos de sentido em campanhas; - Recursos linguísticos para reclamar e fundamentar a reclamação (argumentação).
--	--	---

--	--	--

5.4 Diretrizes para a avaliação

Para que o processo de ensino e aprendizagem de PLA obtenha sucesso, é fundamental que haja coerência entre a abordagem de ensino, o planejamento das tarefas, a seleção e a elaboração dos materiais didáticos e a avaliação. A avaliação revela o que é considerado importante de ser aprendido em uma instituição de ensino, ou seja, revela o que é valorizado e quais os objetivos se quer atingir. Se temos por objetivo que os alunos sejam capazes de utilizar a língua para ler, escutar, falar e escrever, ou seja, estabelecer uma interação com um interlocutor, em uma situação específica e com um determinado propósito, a avaliação deve avaliar esses aspectos.

Levando em conta que os objetivos de ensino dos cursos do PPE estão explicitados nas práticas de leitura e de produção, proponho que a avaliação seja feita por meio de tarefas que integrem a compreensão e a produção de um texto sobre a temática trabalhada em um dos projetos realizados. Logo, o aluno terá de demonstrar que consegue mobilizar os conteúdos aprendidos em uma nova oportunidade de leitura e produção de texto (oral e escrito).

Em um estudo sobre avaliação da produção escrita de falantes de espanhol (KRAEMER, 2008), analisei como os professores do PPE avaliam as tarefas dos seus alunos. Pude observar que os professores participantes, orientados pelas diretrizes do PPE, consideram que o aspecto mais importante de ser avaliado em uma produção escrita é o uso adequado da língua para desempenhar ações. Para tal, levavam em conta os aspectos constitutivos do gênero do discurso como a situação de produção e de recepção, o propósito e os interlocutores envolvidos na interação, nos moldes da avaliação feita no exame Celpe-Bras. Os três aspectos avaliados no exame e também nas tarefas do PPE são os seguintes: “adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais)” (BRASIL, 2011, p. 6). Como a avaliação no contexto comunicativo se dá através do uso adequado da língua para praticar ações, o aspecto primordial da avaliação das produções dos alunos é o cumprimento do propósito de comunicação solicitado na tarefa, ou seja, a adequação ao contexto é o aspecto mais importante.

Em relação à avaliação de projetos, estabelece-se uma avaliação contínua do processo e não só do produto, ou seja, em cada projeto realizado, avalia-se o cumprimento das tarefas propostas e a adequação da participação nelas, bem como a contribuição nas discussões realizadas ao longo das aulas. Em resumo, podemos dizer que são os projetos e as tarefas que viabilizam que os alunos construam o produto combinado que definem quais são os critérios do que será avaliado, da mesma forma que definem os conteúdos a serem ensinados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre como poderia ser uma progressão curricular com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) para o ensino de PLA. Em sua dissertação de mestrado Yan (2008) sugeriu a organização de currículos baseados em gêneros como uma forma mais motivadora para o ensino de PLA e também como forma de preparar os alunos para agirem nas mais diversas situações de comunicação a que estão expostos, tendo em vista o contexto dos alunos que moram no Brasil. Para isso, a autora sugeriu que a organização do currículo se desse da seguinte maneira: a partir de um tema gerador, listar atividades que pudessem acontecer no contexto desse tema e a partir disso, agrupar gêneros que seriam mobilizados para realizar essas atividades. Yan materializou essa organização em uma unidade didática para o ensino de PLA na Universidade de Comunicação da China com o intuito de preparar seus alunos para uma das atividades que enfrentariam quando chegassem ao Brasil: a procura de um apartamento para alugar.

Pensando no que foi proposto por Yan (2008), comecei a analisar o que havia no contexto de ensino em que eu trabalhava – o PPE da UFRGS – e pensei que já estávamos indo ao encontro dessa organização curricular, pois os materiais didáticos que os professores criavam tinham como base a noção de gênero e visavam proporcionar aos alunos situações de uso da linguagem. No entanto, o guia para a produção dos materiais didáticos é o livro didático adotado pelo Programa – livro Avenida Brasil – cuja organização não está pautada por gêneros do discurso. Nessa mesma época a organização dos cursos de referência do PPE também estava em pauta entre os professores do Programa devido ao estudo de Santos (2007), em que a autora esquematizou em quadros os conteúdos dos cursos Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II com a finalidade de criar uma avaliação de desempenho para o nivelamento dos alunos que ingressam no PPE. Essa organização feita por Santos deu uma noção mais detalhada do quanto os professores do PPE já haviam adotado a noção de gênero e o construto de uso da linguagem (CLARK, 2000) para elaborarem as tarefas usadas nos cursos.

Partindo desses dois estudos, busquei referenciais e parâmetros curriculares que indicassem e, de preferência, mostrassem como poderia estruturar uma progressão curricular que tivesse como foco de ensino o texto e como objeto de estudo o gênero do discurso para que pudessemos refletir sobre uma outra forma de organizar um currículo que não fosse pelo livro

didático. Foi então que escolhi os PCN (BRASIL, 1998a, 1998b, 1998c) e os RC (RS, 2009a, 2009b, 2009c) como referenciais brasileiros para o ensino de língua portuguesa e de línguas adicionais para o contexto de escolas; o exame Celpe-Bras como o exame reconhecido pelo Ministério da Educação brasileiro para avaliar a proficiência em língua portuguesa; e o QuaREPE como referência para o ensino de português europeu como língua adicional.

A análise dos referenciais mostrou que todos eles possuem como pressuposto que o ensino da língua adicional precisa proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de PLA por meio de tarefas que os ponham em contato com textos de diferentes gêneros - usando das mais variadas competências e habilidades, bem como de recursos linguísticos que possibilitem compreender e/ou produzir esses gêneros. De todos os referenciais analisados, o único que mostra como uma progressão curricular pode ser organizada são os RC (RS, 2009a). Esses Referenciais propõem uma organização que tem como eixos estruturantes temas e gêneros do discurso considerados relevantes para os alunos. A metodologia de trabalho proposta são projetos, os quais são entendidos como “uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado, que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 145), e sugere-se que sejam atualizados de acordo com as demandas de uso da linguagem de cada contexto e de cada turma.

Além dos quadros de conteúdos dos cursos de referência do PPE e da análise dos referencias de ensino de línguas, realizei um questionário com os alunos do PPE na tentativa de saber mais sobre suas necessidades de uso do português. As respostas serviram para sistematizar o que já observava na minha experiência de ensino neste contexto: que os alunos usam a LP para conversar com pessoas (seja pessoalmente, seja virtualmente); para realizar atividades do dia a dia como fazer compras, comer em um restaurante, etc.; que eles consideram importante tratar de aspectos culturais e gramaticais nas aulas de PLA; que alguns dos gêneros com os quais têm mais contato são e-mail, cardápio, notícia e reportagem e que os gêneros que mais gostariam de estudar nas aulas são notícia, reportagem, canção e filmes.

Considerando todos os aspectos analisados, aponte alguns critérios para se organizar uma progressão curricular: disponibilidade de tempo (carga horária dos cursos de referência); condições físicas e materiais do contexto de ensino; formação dos professores do PPE; perfil dos

alunos do PPE; pressupostos teóricos e diretrizes didático-pedagógicas do PPE; contexto de ensino.

Da mesma forma, defini alguns critérios para definição de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos que podem compor uma progressão curricular para o ensino de PLA. Para a definição dos temas, apontei como critérios: adequação ao contexto de ensino; adequação ao perfil dos alunos; esferas de uso da linguagem nas quais os alunos se inserem ou possam se inserir/circular; questionamentos dos alunos sobre a vida social, a história, as crenças, os valores, as práticas e a cultura; concretude e proximidade do tema em relação aos campos de atuação dos estudantes; ser genérico e abrangente; poder proporcionar reflexões e tomada de posição sobre a realidade social global. Para a definição dos gêneros do discurso, sugeri: relação com o tema; relação de progressão das exigências feitas aos alunos em termos das práticas de linguagem envolvidas para se compreender e/ou produzir o gênero em foco; âmbito de interlocução, propósitos, recursos linguísticos; proporcionar ao aluno o contato com textos de diversos gêneros orais e escritos em circulação na sociedade, retirados de suportes diversos, tendo por base o princípio de preparar o aluno não só para as práticas de uso da linguagem na sala de aula como também fora dos limites dela. Como definidores dos projetos, foram selecionados os seguintes critérios: relação com o tema e o gênero estruturantes; relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa; adaptabilidade em relação ao grupo de alunos; exequibilidade; ter como ponto de chegada uma produção final que proporcione usar a língua e seus conhecimentos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema discutido. Para se definir os objetivos de ensino, sugeri que tenham: relação com o gênero estruturante e o projeto; envolvam leitura e/ou compreensão oral e produção oral e/ou escrita. Finalmente, como critérios para a definição dos conteúdos linguísticos apontei os seguintes: estar a serviço dos propósitos de uso da língua; fornecer instrumentos necessários para a realização das tarefas propostas; permitir a atribuição de sentidos ao texto; lógica interna dos conteúdos de português (por exemplo, tamanho das frases, ordem dos constituintes das frases, relações de coordenação e subordinação).

Ao mesmo tempo que ia definindo critérios para pensar em uma progressão curricular com base em gêneros, pensava em como poderia estruturar uma progressão curricular para o contexto em que trabalhava, o PPE. Então, espelhei-me na proposta de progressão curricular apresentada nos RC (RS, 2009a) e nas orientações propostas por Schlatter e Garcez (2009), as

quais têm como base os mesmos pressupostos que o PPE: de promoção da participação dos alunos em práticas sociais que envolvem a compreensão e a produção de gêneros na língua adicional, a fim de elaborar uma proposta de progressão curricular para o PPE.

Realizou-se uma reunião com a finalidade de discutir com os professores do PPE a viabilidade de implementação da progressão curricular nesse contexto. Contudo, alguns professores já estão usando a proposta que faço neste trabalho para reorganizar alguns cursos complementares aos cursos de referência, como é o caso do curso de Leitura e Produção de Texto I, em que alguns professores se orientaram pela progressão aqui apresentada para definir temas, gêneros e objetivos complementares ao que proponho para que os cursos sejam ainda mais articulados. Na reunião realizada, os professores se mostraram bem receptivos para uma possível mudança de um currículo baseado nos conteúdos do livro didático para a progressão curricular proposta neste trabalho. Todavia, devo considerar que qualquer proposta de mudança gera insegurança em relação ao novo e, caso seja implementada, apresentará problemas, inadequações e precisará sofrer ajustes, pois por mais que se proponha uma estrutura organizada, o processo de modificação, elaboração e implementação de um currículo é sempre complexo e incessante. Como já mencionei no início deste trabalho, idealmente, um projeto curricular deve abarcar todas as disciplinas oferecidas no curso; este trabalho teve como objetivo iniciar o processo dando o primeiro passo para que se possa articular um projeto mais robusto a partir do que foi apresentado aqui.

Acredito que este trabalho possa contribuir para a formação dos professores do Programa, na medida em que ela suscita questões em torno do ensino de PLA sob uma perspectiva de uso da linguagem e gêneros do discurso. Do mesmo modo, penso que esta pesquisa pode contribuir com a área de ensino de PLA e ter implicações para a organização de currículos em outros contextos, para uma proposta curricular com base na pedagogia de projetos e para a elaboração de materiais didáticos. Poderíamos pensar que trabalhar com projetos significa, a princípio, não ter materiais didáticos, mas isso não é o que se propõe aqui. Um currículo organizado por projetos envolve seleção de textos, mobilização de recursos linguísticos e prática guiada e refletida da língua para participar de variadas situações comunicativas desejadas. Isso requer focar em determinados conteúdos e planejar tarefas para os encontros pedagógicos. Dessa forma, entendo que uma possível maneira de conciliar uma pedagogia de projetos com a formação de professores iniciantes - considerando que para tornar-se um bom professor, é importante ter vivências

anteriores naquilo que se está fazendo -, seria a construção de materiais didáticos para os quatro níveis de progressão apresentados neste trabalho para que os professores em formação possam aos poucos ter a vivência e a segurança de contar com um banco de materiais feitos como possíveis alternativas para cada nível a fim de que o professor possa usar e também possa, a partir desses exemplos, aprender a construir os seus próprios materiais.

Dessa forma, sendo implementada a progressão curricular proposta neste trabalho, seria interessante analisar em pesquisas futuras como poderíamos formar professores para trabalhar com projetos. Do mesmo modo, também seria interessante pesquisar como os professores interpretam o projeto curricular e o transpõem para a elaboração de materiais didáticos. Ainda como continuidade deste estudo, poderia ser pesquisada a recepção do currículo por parte dos alunos.

Por fim, para que a progressão curricular fruto das respostas as minhas perguntas de pesquisa possa ser posta em prática, é necessário um longo processo de trabalho, de discussões e reflexões junto com os professores do PPE, que são os agentes que podem desenvolvê-la na prática com seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, R.L. What do we want teaching materials for? In: ROSSNER; BOLITHO (Eds.). **Currents in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

ANDRIGHETTI, G. H. **Pedagogia de projetos: reflexão sobre a prática no ensino de português como L2**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2006.

_____. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

APPLE, M. W.; CHRISTIAN-SMITH, L. K. The politics of the textbook. In: _____. **The politics of the textbook**. New York, NY: Routledge, 1991, cap. 1, p. 1-21.

APPLE, M. Economía de la publicación de libros de texto. In: ENGUIA, M. F. (ed.). **Marxismo y sociología de la educación**. Madrid, España: Akal. 1986. p. 311-330.

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

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, J. P. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística) Aplicada ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BOHN, H. I. Avaliação de materiais. In: BOHN, Hilário I.; VANDRESEN, Paulino. **Tópicos de Linguística Aplicada**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 292 – 313.

BORTOLINI, L. S. **Os conceitos de uso da língua, identidade e aprendizagem subjacentes no material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2006.

_____. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em 14/11/2011.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 14/11/2011.

_____. **PCN + ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/ SEMT, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/ SEMT, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 14/11/2011.

_____. **Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras.** Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília: MEC, 2011. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/celpebras/2011/manual_examinando_2011_1.pdf. Acesso em 02/09/2011.

BULLA, G. da S. **A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira.** Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2007.

BULLA, G. da 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). **II Jornadas Internacionales de tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas** 27, 28 y 29 de mayo de 2009. Córdoba.

BYRAM, Michael et al. Young people's perceptions of other cultures: the role of foreign language teaching. In: BUTJES, Dieter; BYRAM, Michael. **Mediating languages and cultures: towards an intercultural theory of foreign language education.** Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 1990. cap. 8, p. 103 -119.

CARILO, M. S. **A construção de tarefas de leitura e produção de texto para o curso preparatório para o exame Celpe-Bras.** Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2009.

CARVALHO, S. da C.. **Políticas linguísticas no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2007.

CESPES, L. L. S. L. **Gêneros interpessoais e ensino: interação em práticas sociais.** Dissertação de Mestrado, PPG-Letras - UFRJ, 2009.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de Tradução** n° 9. Porto Alegre: UFRGS, jan-mar 2000. p. 49-71.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.** Tradução Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1996.

CONCEIÇÃO, J. V. **O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?** Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação.** Porto: Edições ASA, 2001.

Disponível em: http://www.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.

Acesso em 23/07/2010.

CORACINI, M. J. O LD nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: _____ (org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do LD: Língua Materna e LE**. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. cap. 1, p. 17 – 28.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultural mirrors: material and methods in EFL classroom. In: HINKEL, Eli. **Culture in Second Language Teaching and Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. cap. 11, p. 196 – 220.

COSTA, E. V. da. **A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão**. Trabalho de conclusão de curso – Letras, UFRGS, 2005.

COUDRY, P., & FONTÃO, E. **Fala Brasil: Português para estrangeiros** (4a Ed.). Campinas: Pontes Editores, 1993.

CURRÍCULO. In: HOUAISS, A.; VILAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CURRÍCULO. Verbetes elaborado por Solange Aparecida Zotti. **Glossário - História, Sociedade e Educação no Brasil** – HISTEDBR – Faculdade de Educação – UNICAMP, 1986-2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm. Acesso em: 29/11/2011.

DIAS, R. N. **Análise de erros de textos escritos em português por falantes de espanhol**. Trabalho de conclusão de curso – Letras, UFRGS, 1998.

DILLI, C. **Participação escrita orientada para a criação de contextos colaborativos de aprendizagem: uma análise de atividades via fórum no CFP-CEPI**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2010.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERREIRA, P. B. **CD-ROM didático de português para estrangeiros**. Trabalho de conclusão de curso – Letras, UFRGS, 1998

FILIPOUSKI, A.M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura**. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado, 2009.

FORNARI, M. K. **O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2006.

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.** Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2010.

GANDIN, A. B. **Metodologia de projetos na sala de aula: relato de uma experiência.** 2.ed., São Paulo: Loyola, 2002.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula** – São Paulo: Ática, 2006. p. 59-79.

_____. Abordagem sociointeracionista no ensino, leitura e escrita. In: **Revista de Educação AEC** – Brasília: AEC, v. 25, nº 101, 1996, p. 71-81.

GOMES, C. P. **Português para falantes de espanhol: uma proposta de material didático para desenvolver a produção oral.** Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2006.

GOMES, M. da S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras.** Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

GROSSO, M. J. et al. **Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – Documento Orientador.** 2011a. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_orientador.pdf. Acesso em: 12/10/2011.

GROSSO, M. J. et al. **Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação.** 2011b. Disponível em: http://www.dgidec.min-edu.pt/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_tarefas.pdf. Acesso em: 12/10/2011.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis?**. Editora Routledge, 1987.

HINNAH, S. **Ser ou estar: uma proposta de sistematização para o ensino de português/língua estrangeira.** Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2004.

HUEBNER, D. El estado moribundo del curriculum. In: José Gimeno; A. Pérez Gómez. **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid, Akal; 1985, p. 210-233.

INSTITUTO Camões. Disponível em: <http://www.instituto-camoes.pt/informacao-institucional/menu/quem-somos>) Acesso em: 11/12/2011.

KELLY, A. V. **O currículo: teoria e prática.** Tradução Jamir Martins. São Paulo: Editora Harper e Row do Brasil, 1980.

KIM, H. C. **Aquisição do artigo definido em português como segunda língua por aprendizes coreanos.** Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2005.

KRAEMER, F. F. **Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2008.

KRZIMINSKI, A. I. N. C. **Interagindo em Português/LE em ambiente informatizado: o futuro como máscara do passado**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2002.

KUBANEK, A. Presenting distant cultures: the third world in West German English language textbooks. In: BUTJES, D.; BYRAM, M. **Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education**. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 1990. cap. 13, p. 193-208.

LAFUENTE, N. E. **O ensino orientado para o uso da linguagem em uma unidade didática do CEPI (Curso de Espanhol e Português para o Intercâmbio)**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2009.

LAROCA, M. N. de C.; BARA, N.; CUNHA, S. M. da. **Aprendendo Português do Brasil: um curso para estrangeiros**. Campinas, SP: Pontes, 4ª edição, 2003.

LEMOS, F. C. **O ensino de línguas adicionais na modalidade a distância: a elaboração do Manual do Professor CEPI**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2011.

LI, Y. **Preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

LIÇÕES do Rio Grande. Disponível em:
http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1

LIMA, E. E. O. F et al. **Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1991.

_____. **Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros**. São Paulo: EPU, 1995 (2ed.).

LIMA, E. E. O. F., & Iunes, S. A. **Falar...ler...escrever...Português**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. – Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MACHADO, A. P. S. **Jogo Online Português Para Estrangeiros: Testes, Projeto e Implementação**. Trabalho de Conclusão de Curso – Ciência da Computação, 2004.

MARCUSCHI, B. O que nos dizem o SAEB e o ENEM sobre o currículo de língua portuguesa para o ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p.57-82.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. P.199-226. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. "Currículo escolar" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=72>. Acesso em 29/11/2011.

_____. "Currículo" (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=349>. Acesso em 29/11/2011.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Proposta Curricular. **Conteúdos Básicos Comuns de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental e Médio** - Belo Horizonte: 2005a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental e Médio**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação, 2005b.

OHLWEILER, B. M. D. **Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. Diretrizes curriculares da Educação Básica. **Língua Portuguesa**. PR, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf

PEREIRA, C. F. **As representações socioculturais e sociolinguísticas dos personagens de duas séries didáticas de inglês**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras - UFRGS, 2004.

PEREIRA, S. P. K. **A aquisição do pretérito imperfeito em narrativas orais de português como segunda língua por falante de alemão**. Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2002.

POMMER, B. D. **O uso da voz passiva: contrapondo material didático de PLE e textos autênticos**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2005.

PONCE, M. H. O.; BURIM, S. R. B. A.; & FLORISSI, S. **Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação** (2a Ed.). São Paulo: Special Book Services, 2000.

PRADO, V. V. **Construindo um espaço de vivência e aprendizagem na aula de inglês na EJA**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2011.

PROGRAMA Nacional do Livro Didático. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12391&Itemid=668. Acesso em: 05/01/2012.

RAMOS, I. F. de. **Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professores de português como língua estrangeira**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2007.

_____. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2010.

RIBEIRO, A. **Desenvolvimento curricular**. Lisboa: Texto Editora, 1990.

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.

RODRIGUES, M. S. **O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, Campinas, SP: PPG em Linguística Aplicada, IEL – Unicamp, 2006.

RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 207-220.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. p. 152-183. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. ROJO, R. (Org.) São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.27-38.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: Teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. & CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. – Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2005. p. 123-157.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: **Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, L. G. dos. **Teste de nivelamento para os cursos de português para estrangeiros da UFRGS**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2004.

_____. **Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2007.

SÃO PAULO. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 43 (2): 203-222. Campinas, 2004.

_____. O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. **Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade**, 2006. p. 270-276.

_____. (Docente); Português é POP, 16/10/2011, **Folha de São Paulo**, Jornal, São Paulo, SP, BRASIL.

SCHLATTER, M. Ensino de português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China, **Seminário de Intercâmbio de Ensino de Chinês e Português**. Beijing, Shanghai, Macau – 21 de maio a 6 de junho de 2007. (texto não publicado)

_____. Reflexão sobre a prática de ensino de LE: ação individual ou coletiva?. In: Laura Masello. (Org.). **Portugués lengua segunda y extranjera en Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira do Uruguai**. Montevideu: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UDELAR, 2008. p. 59-63.

_____. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. In: **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SCHLATTER, M et al. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, M. Z. (org.) **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas, RG Editora, 2009.

SCHOFFEN, J. R. **O livro didático de língua estrangeira e a construção da consciência intercultural**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2000.

_____. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2003.

_____. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.

SIDI, W. A. **Níveis de proficiência em leitura e escrita de falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2002.

SILVA, C. H. D. da. **Letramento, gêneros do discurso e práticas sociais: ensino de línguas adicionais na educação de jovens e adultos**. Dissertação de mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2011.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

SOMMER, N. N.; WEIDMANN, O. N. **Oi, Brasil!** Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag, 2009.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, autoria e LD. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, Autoria e Legitimação do LD**. 1a ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SOUZA, J. P. C. de. **Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de português como língua adicional**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2009.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid, Morata. (An introduction to curriculum research and development. London, Heinemann, 1981.), 1984.

SUASSUNA, L.; MELO, I. F. de; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 227-244.

VILAR, A. M. **Currículo e ensino - para uma prática teórica**. Rio Tinto - Portugal: Edições Asa, 1994.

TORRES, R. L. **A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol**. Trabalho de Conclusão de Curso – Letras, UFRGS, 2008.

TYLER, R. **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires, Troquel. (Basic Principles of curriculum and instruction. Chicago, Illinois, University Of Chicago Press, 1949), 1977.

YAN, Q. **De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas**. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2008.

APÊNDICE A – Questionário com alunos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Projeto de Pesquisa: O currículo do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma proposta de organização do ensino de PLA em uma perspectiva de uso da linguagem como ação social.



Porto Alegre, 09 de novembro de 2009.

Prezado(a) aluno(a),

Sou aluna de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e estou realizando uma pesquisa, orientada pela Prof^a Margarete Schlatter, sobre a análise e reformulação dos cursos do Programa de Português para Estrangeiros. Para esse trabalho, necessito sua colaboração para saber em que contextos você usa a língua portuguesa, que temas são importantes de ser tratados em sala de aula, que textos (escritos e orais) gostaria de estudar nas aulas de português, entre outros. Suas respostas são muito importantes para que possamos melhorar o ensino de português para estrangeiros.

Gostaria de poder contar com sua autorização para o uso das respostas deste questionário em minha pesquisa. As respostas serão usadas somente para fins de pesquisa científica pela autora da pesquisa. O projeto de pesquisa está devidamente registrado na UFRGS e será divulgado apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. Para responder a este questionário você não precisará se identificar.

Agradeço sua atenção e estou à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone 9242 5986.

Atenciosamente,

Fernanda Farencena Kraemer

LI A CARTA ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA USO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.

ASSINATURA: _____

I – IDENTIFICAÇÃO

Nacionalidade: _____

Idade: _____

Profissão: _____

Grau de escolaridade:

() ensino médio () superior incompleto () superior () pós-graduação

Curso(s) que está fazendo na UFRGS:

II – MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR PORTUGUÊS

Qual é o seu objetivo em estudar português?

() Profissional. Qual é o campo de trabalho: _____

() Pessoal. O que motivou você a estudar?

III – USO DO PORTUGUÊS NO DIA-A-DIA

3.1 - Com quem você mora em Porto Alegre?

- () Com a sua família.
 () Com uma família brasileira.
 () Com colegas ou amigos brasileiros.
 () Com colegas ou amigos de seu país.
 () Com colegas ou amigos de vários países.
 () Moro sozinho.

3.2 - Em que contextos e atividades você **precisa** usar a língua portuguesa?

() Uso muito pouco português no meu dia-a-dia (praticamente só em aula).

Em casa: () para conversar com meus familiares e/ou amigos,

() assistindo televisão, () ouvindo rádio, () lendo jornal e/ou revistas,

() ouvindo música, () no computador.

No dia-a-dia: () compras, () lazer, () universidade, () conversas com amigos.

Na profissão: () para falar com colegas, () para ler, () para escrever.

Outros:

3.3 - Dê alguns exemplos de situações em que você usa português no seu dia-a-dia.

Língua falada:

Língua escrita:

3.4 – a) Com que tipos de **textos escritos** você tem mais contato? (exemplos: reportagem, e-mail, formulário, cardápio, receita, poema, história em quadrinho etc)

3.4 – b) Com que tipos de **textos orais** você tem mais contato? (exemplos: notícia, palestra, mensagem na secretária eletrônica, telemarketing, previsão do tempo etc)

3.5 - Em quais situações você tem dificuldade para se comunicar?

3.6 - Por que você acha que é difícil de se comunicar nessas situações?

IV – CURSO DE PORTUGUÊS

4.1 - Que **temas** são importantes de serem trabalhados em um curso de português?

4.2 – a) Que tipos de **textos escritos** você gostaria de estudar?

4.2 – b) Que tipos de **textos orais** você gostaria de estudar?

4.3 - Quais aspectos são **mais importantes** de serem ensinados em um curso de português?

4 -----	3 -----	2 -----	1-----	0
muito	importante	mais ou menos	pouco	não é
importante		importante	importante	importante

- () Compreender diferentes textos orais
- () Falar em diferentes situações de comunicação
- () Ler diferentes textos
- () Escrever diferentes textos

- Gramática
 - Vocabulário
 - Pronúncia
 - Aspectos culturais
 - Outros: _____
-
-

4.4 - O que é mais difícil de aprender?

- Compreensão oral
- Compreensão escrita
- Produção oral
- Produção escrita

Por quê?

4.5 - Que atividades (no curso) poderiam ajudar você com os aspectos acima?

V – COMENTÁRIOS E SUGESTÕES

APÊNDICE B – Respostas dos alunos

Situações em que usa o português

Gráfico 1: Situações em que usa o português – Básico I

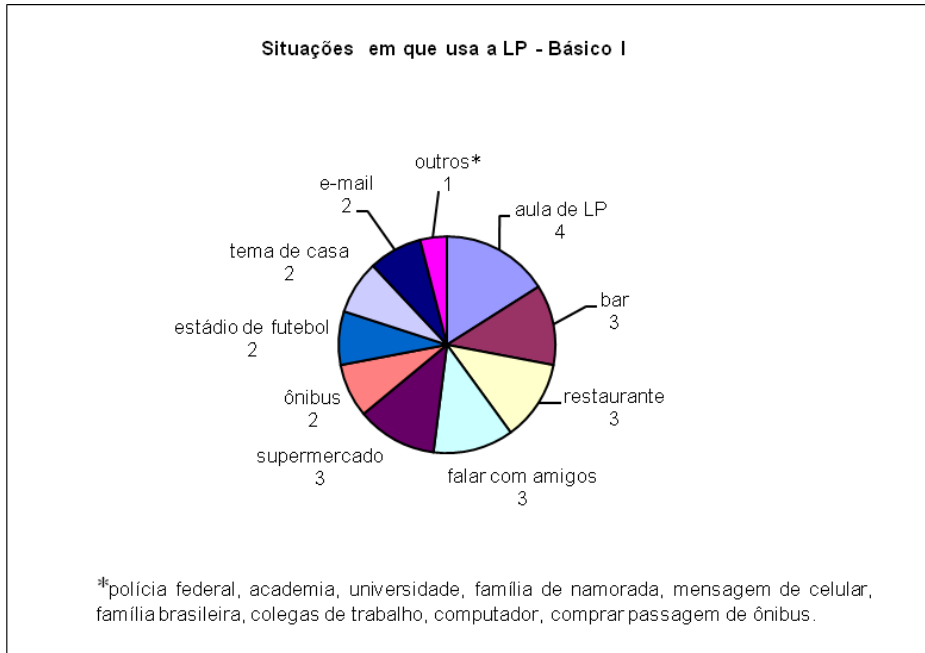


Gráfico 2: Situações em que usa o português – Básico II

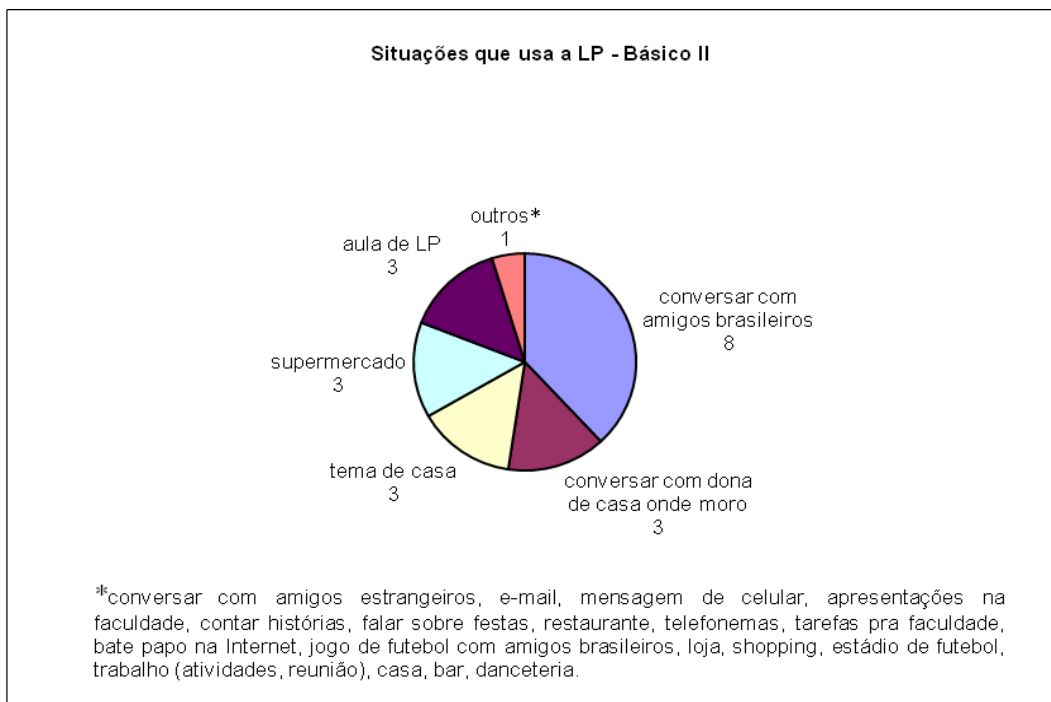


Gráfico 3: Situações em que usa o português – Intermediário I

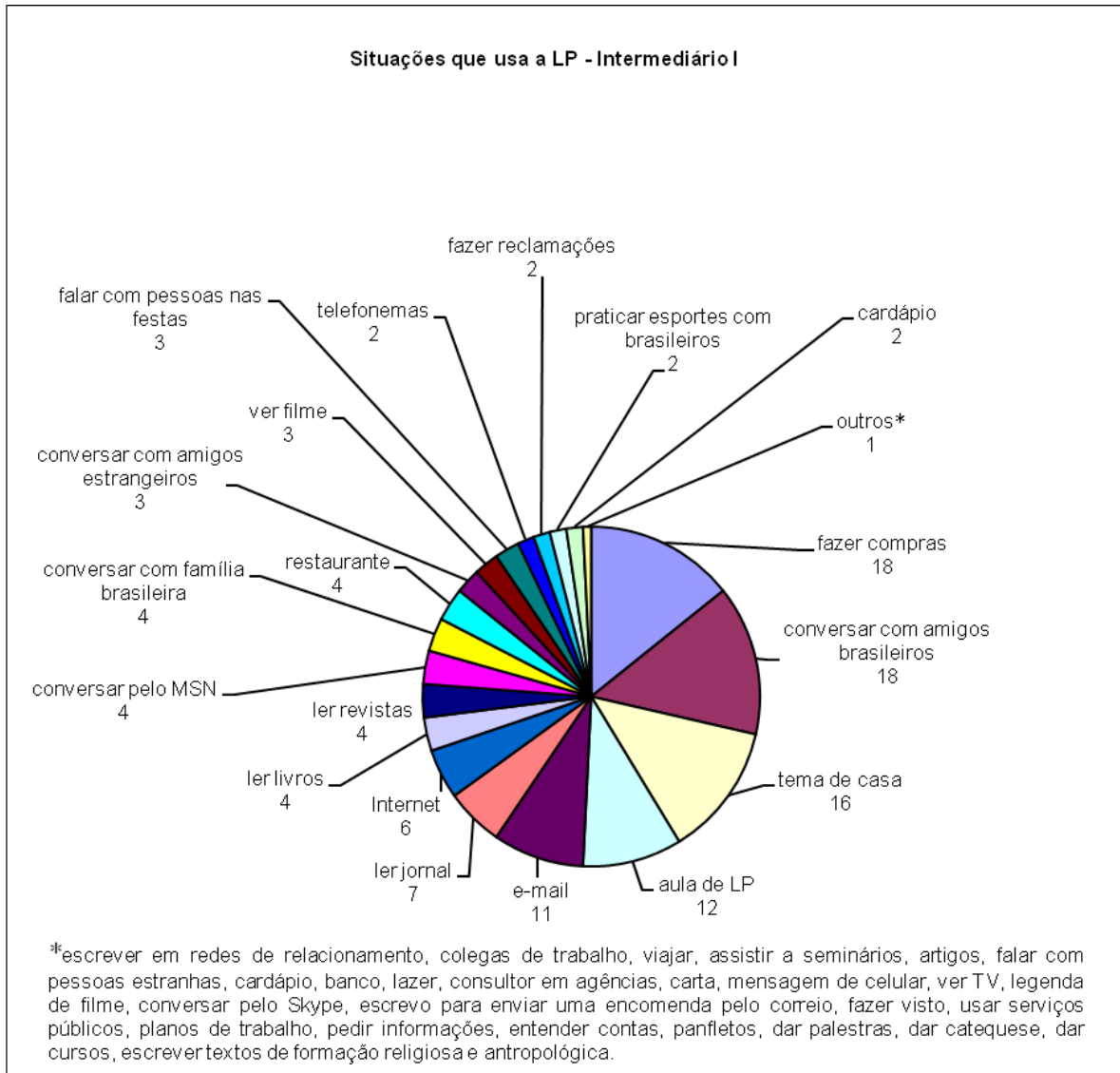
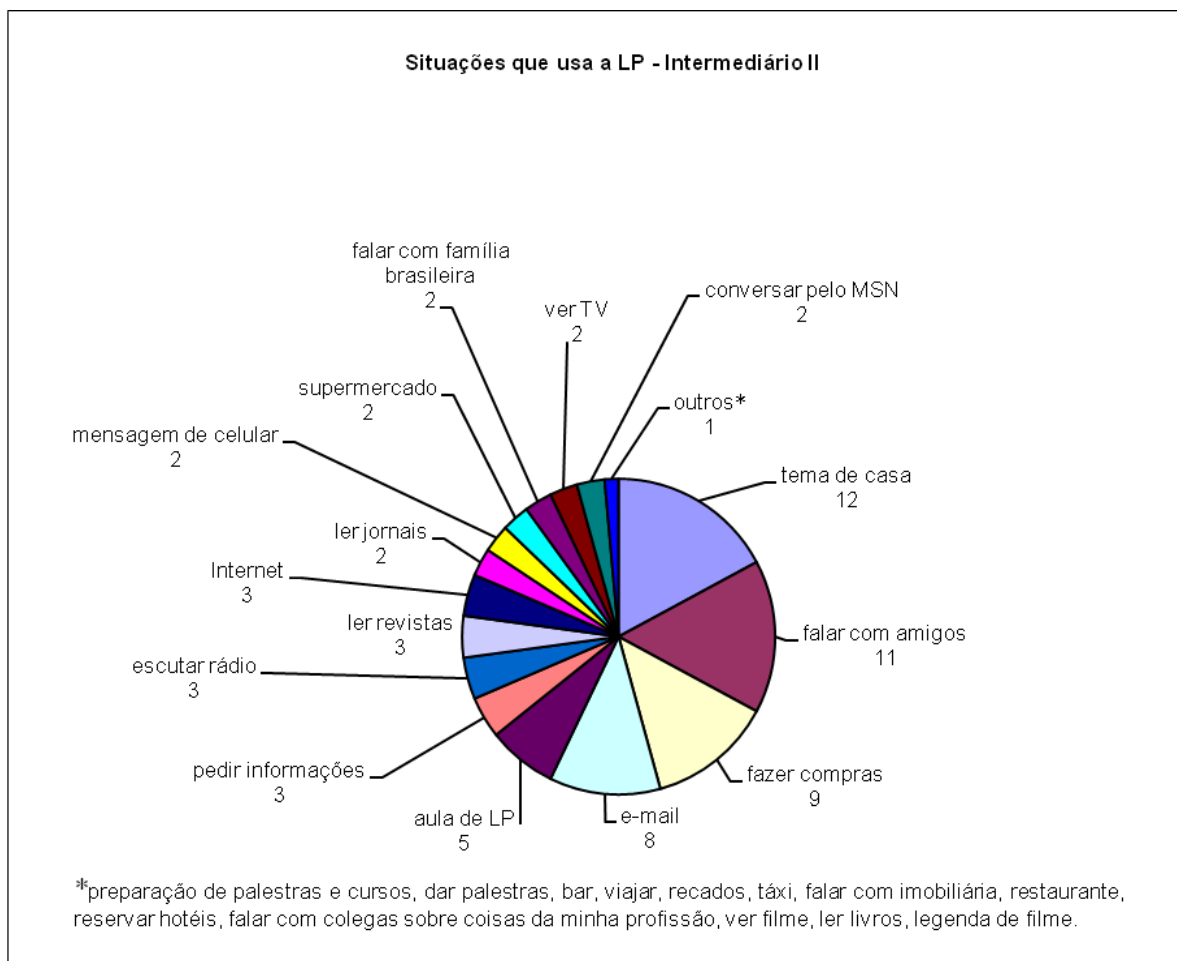


Gráfico 4: Situações em que usa o português – Intermediário II



Tipos de textos (escritos e orais) com que tem mais contato

Gráfico 5: Tipos de textos (escritos e orais) com que tem mais contato – Básico I

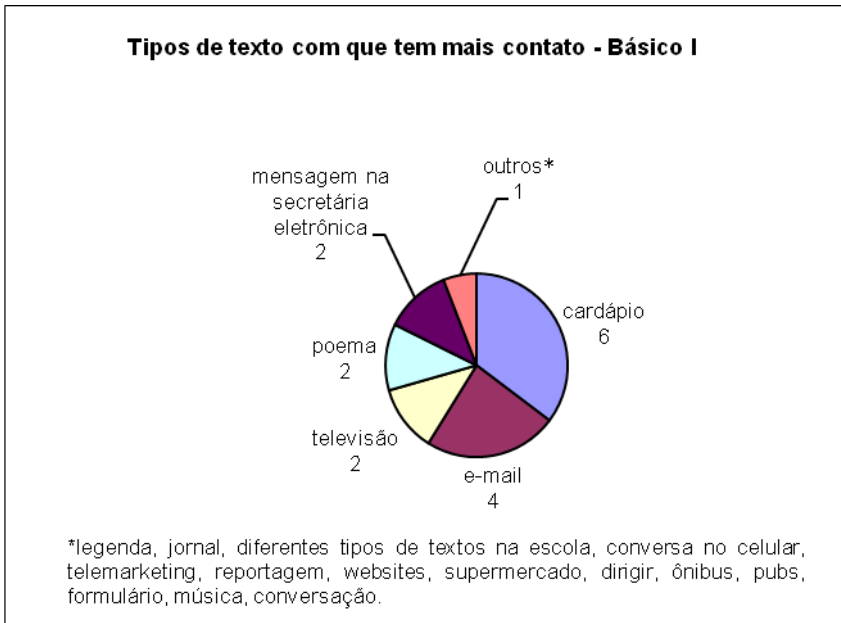


Gráfico 6: Tipos de textos (escritos e orais) com que tem mais contato – Básico II

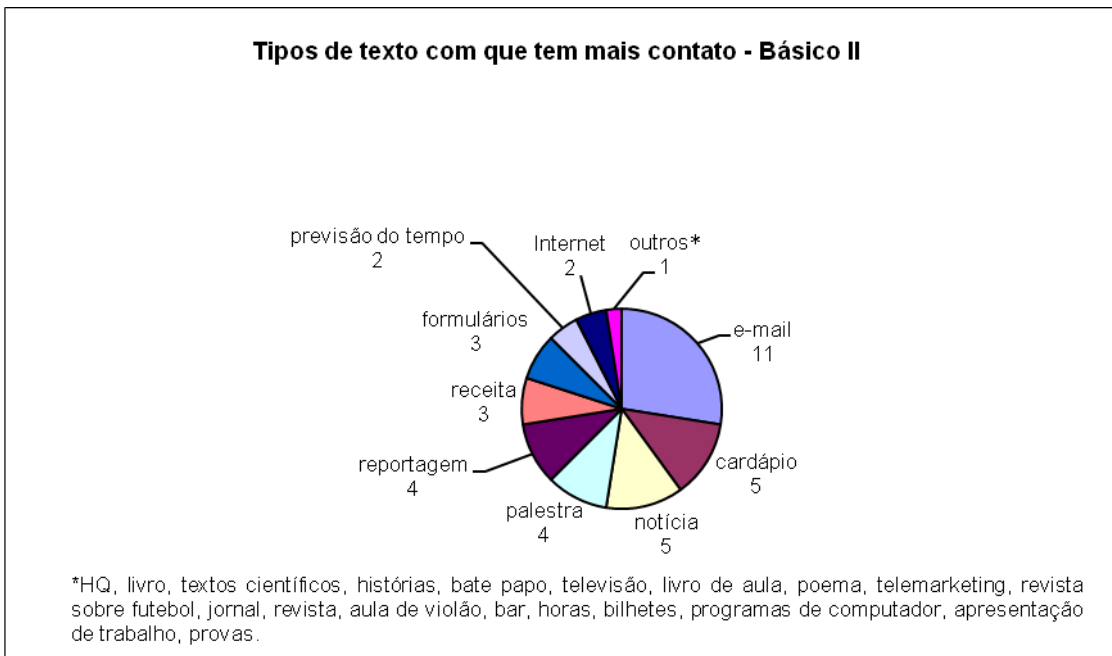


Gráfico 7: Tipos de textos (escritos e orais) com que tem mais contato – Intermediário I

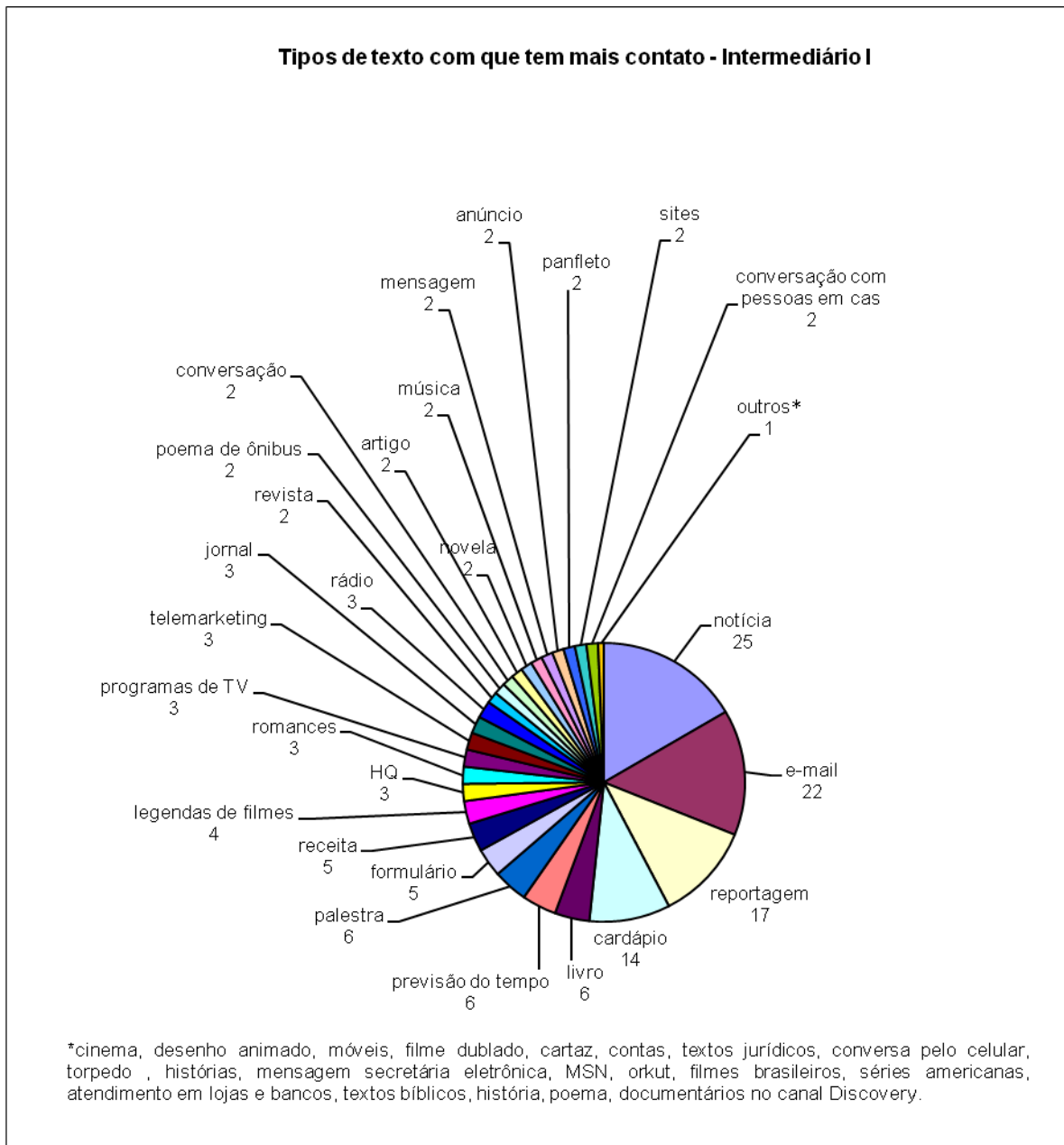
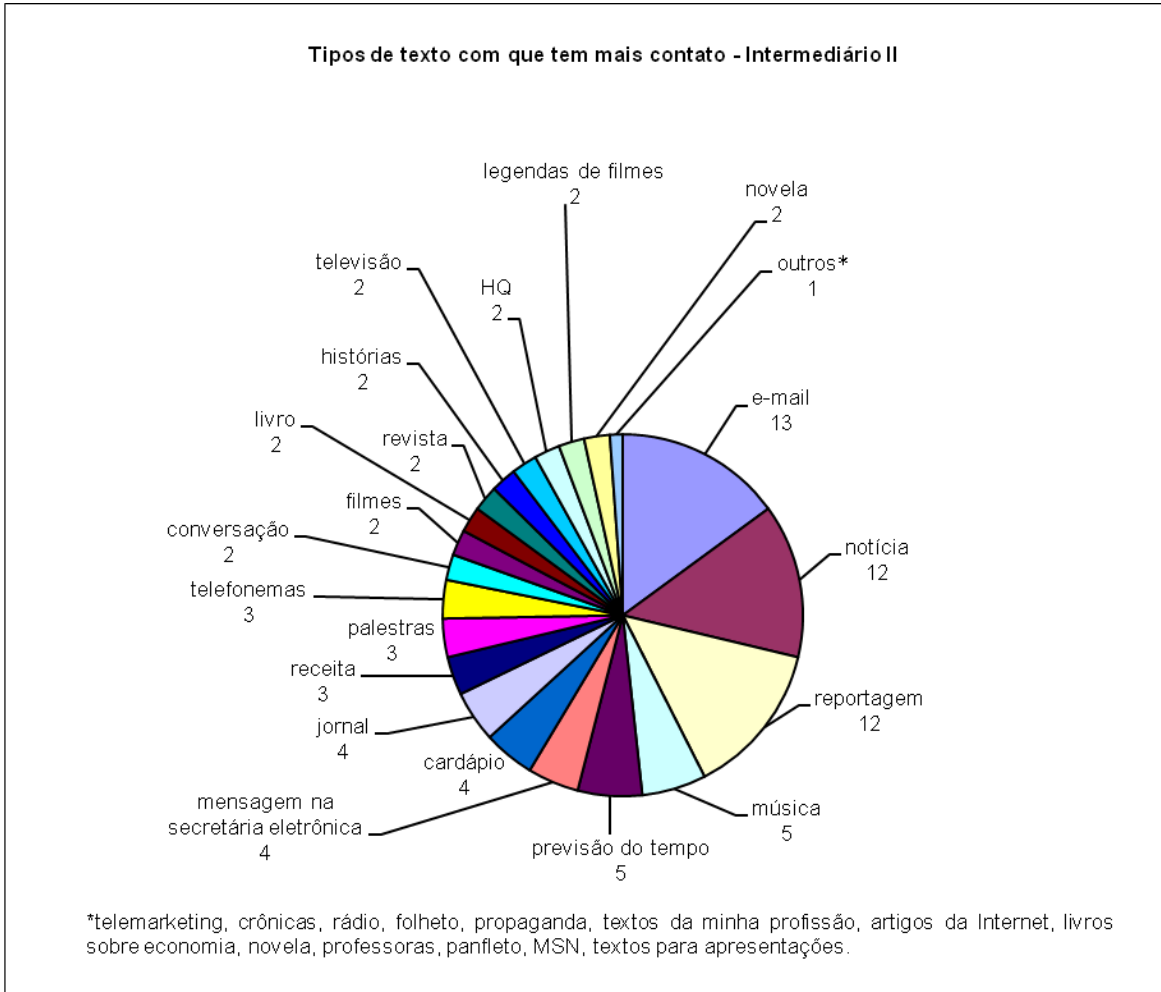


Gráfico 8: Tipos de textos (escritos e orais) com que tem mais contato – Intermediário II



Temas que consideram importantes de serem estudados nas aulas

Gráfico 9: Temas que consideram importantes de serem estudados nas aulas – Básico I

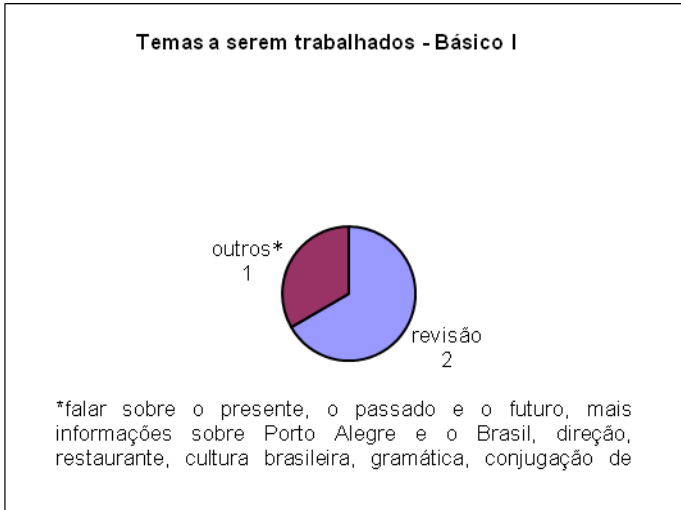


Gráfico 10: Temas que consideram importantes de serem estudados nas aulas – Básico II

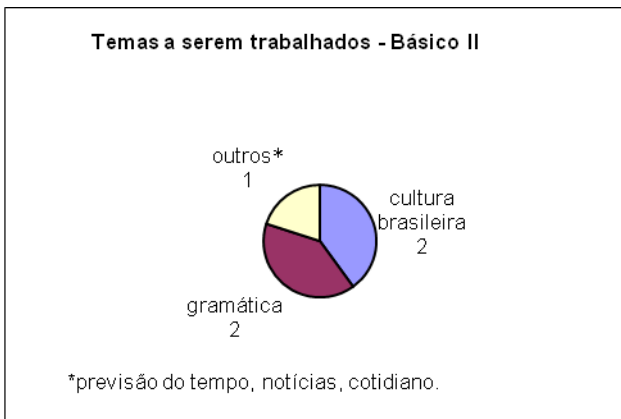


Gráfico 11: Temas que consideram importantes de serem estudados nas aulas – Intermediário I

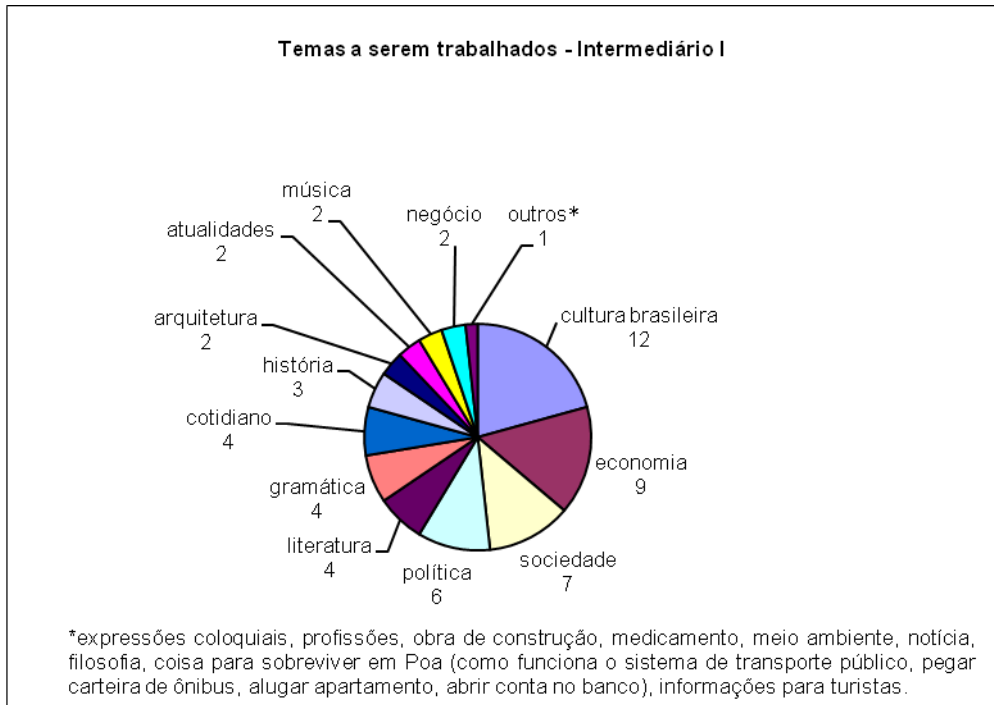
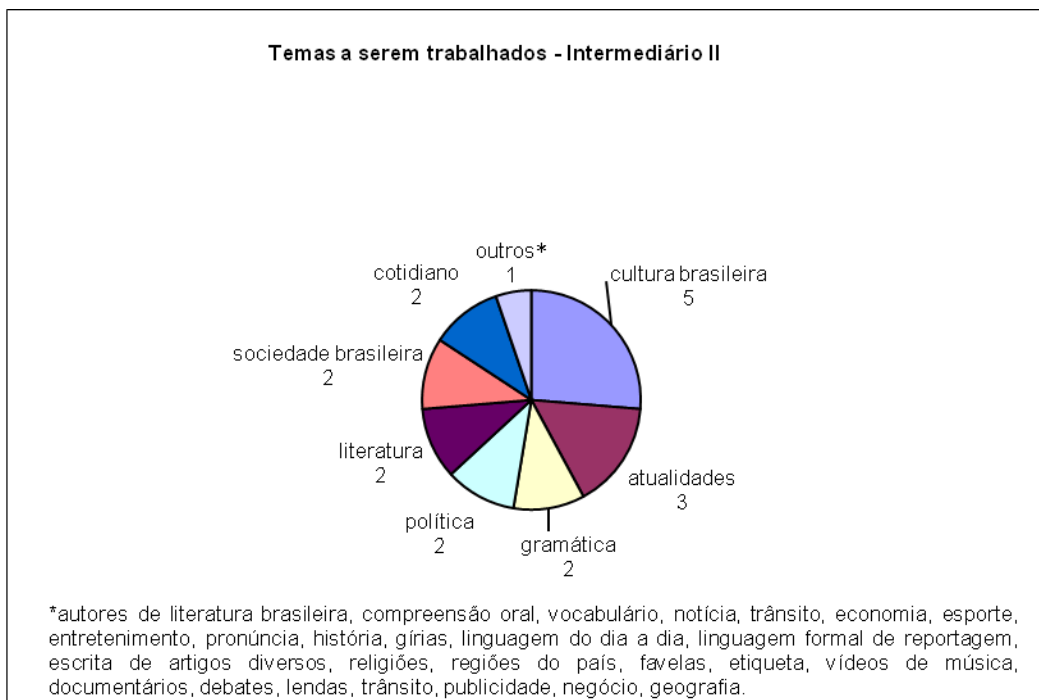


Gráfico 12: Temas que consideram importantes de serem estudados nas aulas – Intermediário II



Tipos de textos (orais e escritos) que gostariam de estudar nas aulas

Gráfico 13: Tipos de textos (orais e escritos) que gostariam de estudar nas aulas – Básico I

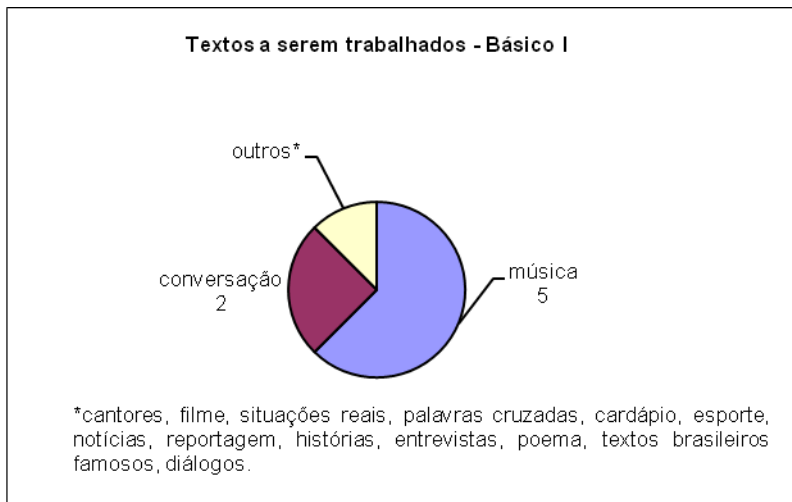


Gráfico 14: Tipos de textos (orais e escritos) que gostariam de estudar nas aulas – Básico II

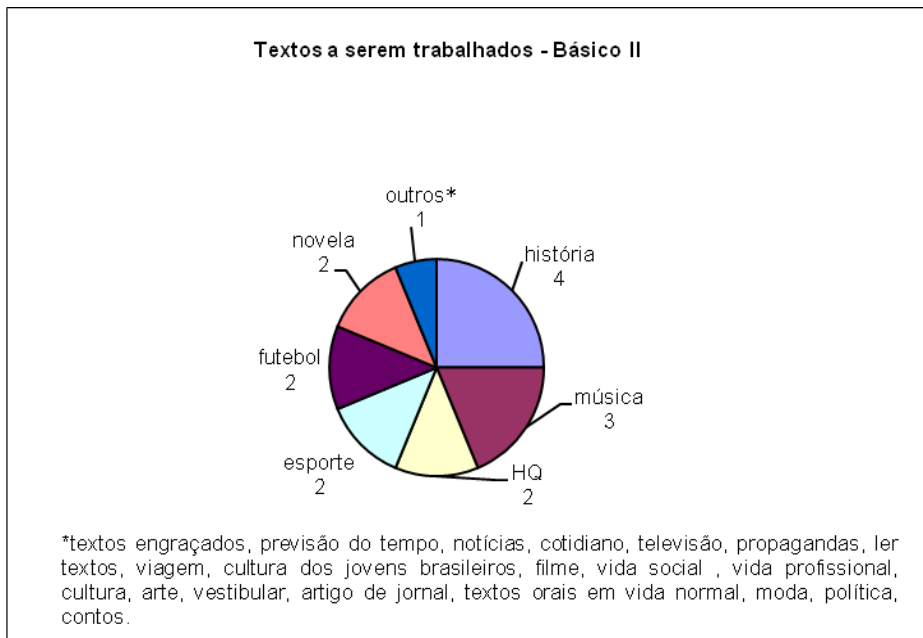


Gráfico 15: Tipos de textos (orais e escritos) que gostariam de estudar nas aulas – Intermediário I

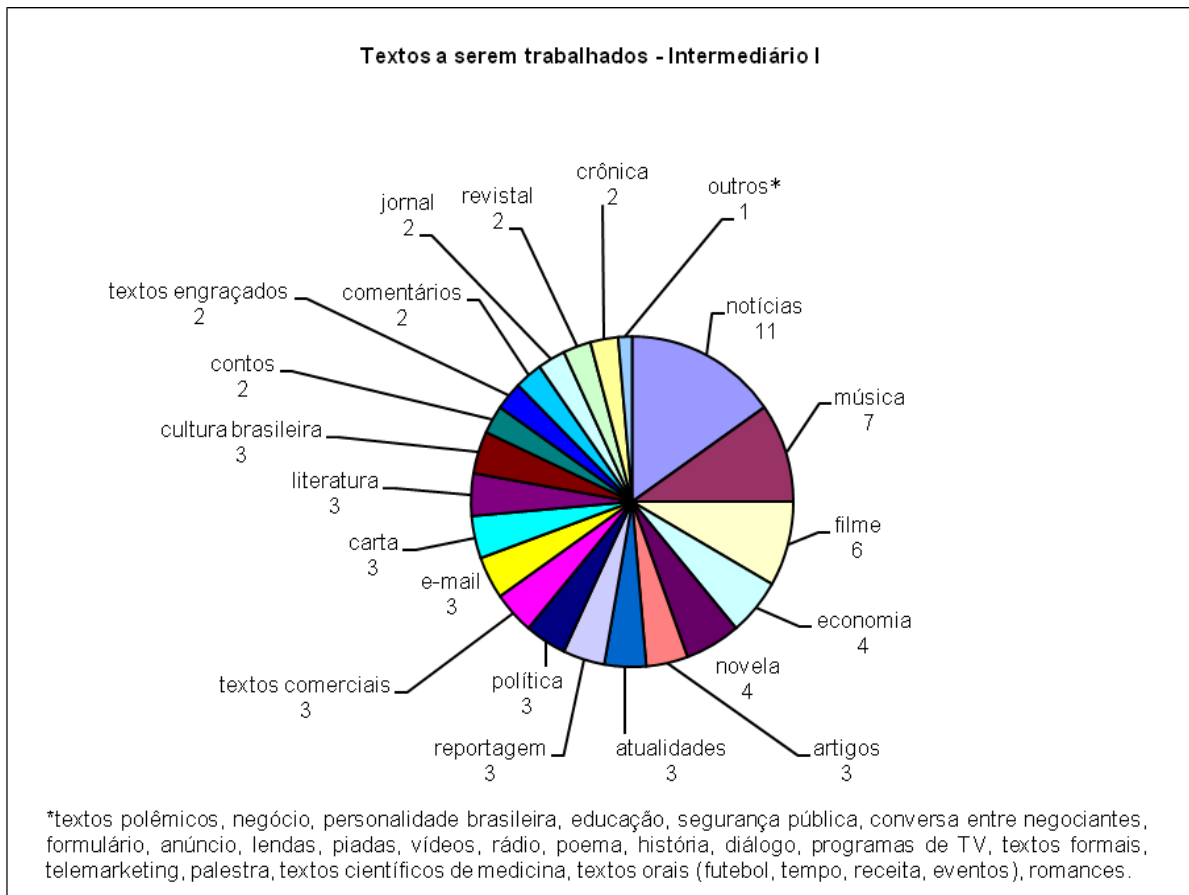
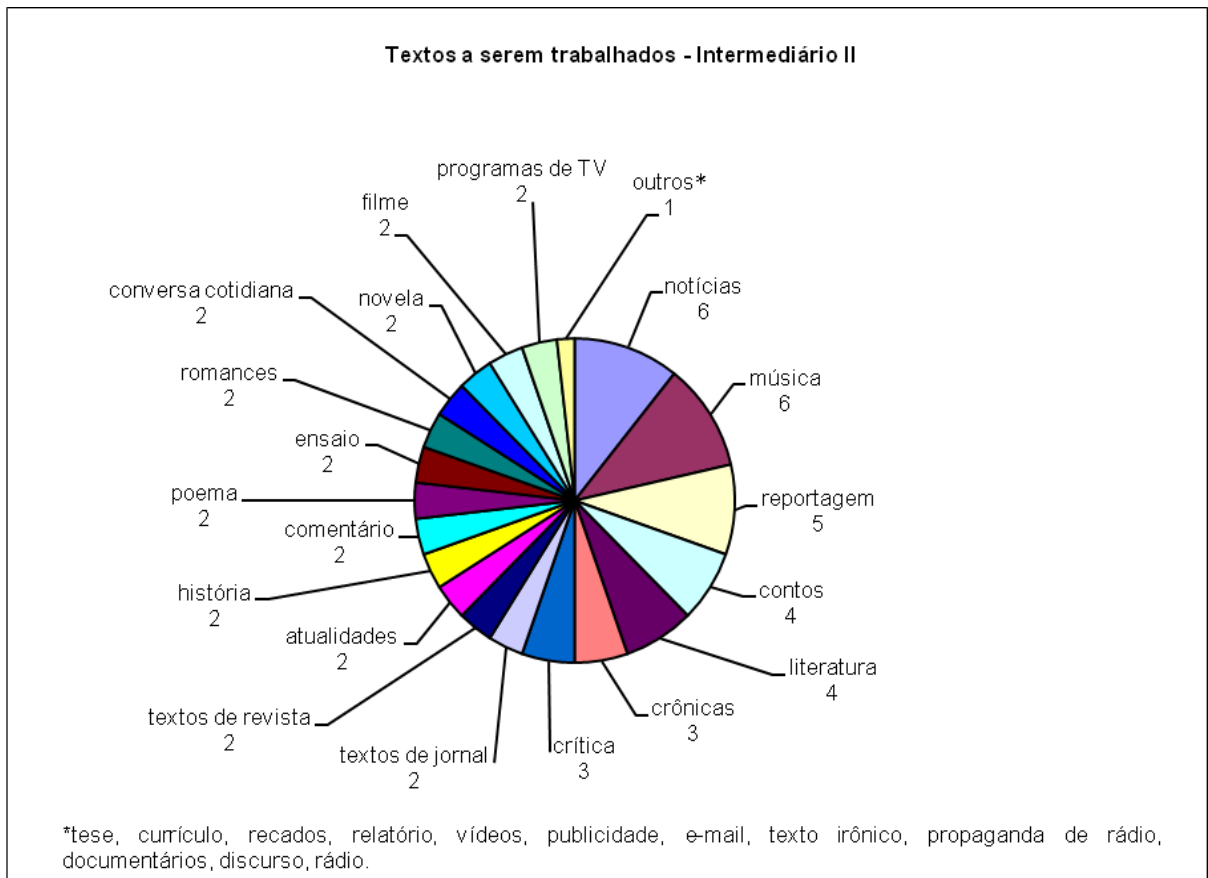


Gráfico 16: Tipos de textos (orais e escritos) que gostariam de estudar nas aulas – Intermediário II



ANEXO A – Exemplo de tarefa elaborada para o curso Básico I

Unidade 1

2. Perfis.

2.1. Observe o texto abaixo.

Endereço <https://www.google.com/accounts/ServiceLogin?service=orkut&continue=http%3A%2F%2Fwww.orkut.com%2FRedirLogin.aspx%3Fmsg%3D0%26page%3Dhttp%253> Ir Links

orkut beta

Conecte-se aos seus amigos e familiares usando recados e mensagens instantâneas
Conheça novas pessoas através de amigos de seus amigos e comunidades
Compartilhe seus vídeos, fotos e paixões em um só lugar

Acesse o orkut com a sua
conta do Google

E-mail:

Senha:

Salvar as minhas informações neste computador.
Não use em computadores públicos.
[?](#)

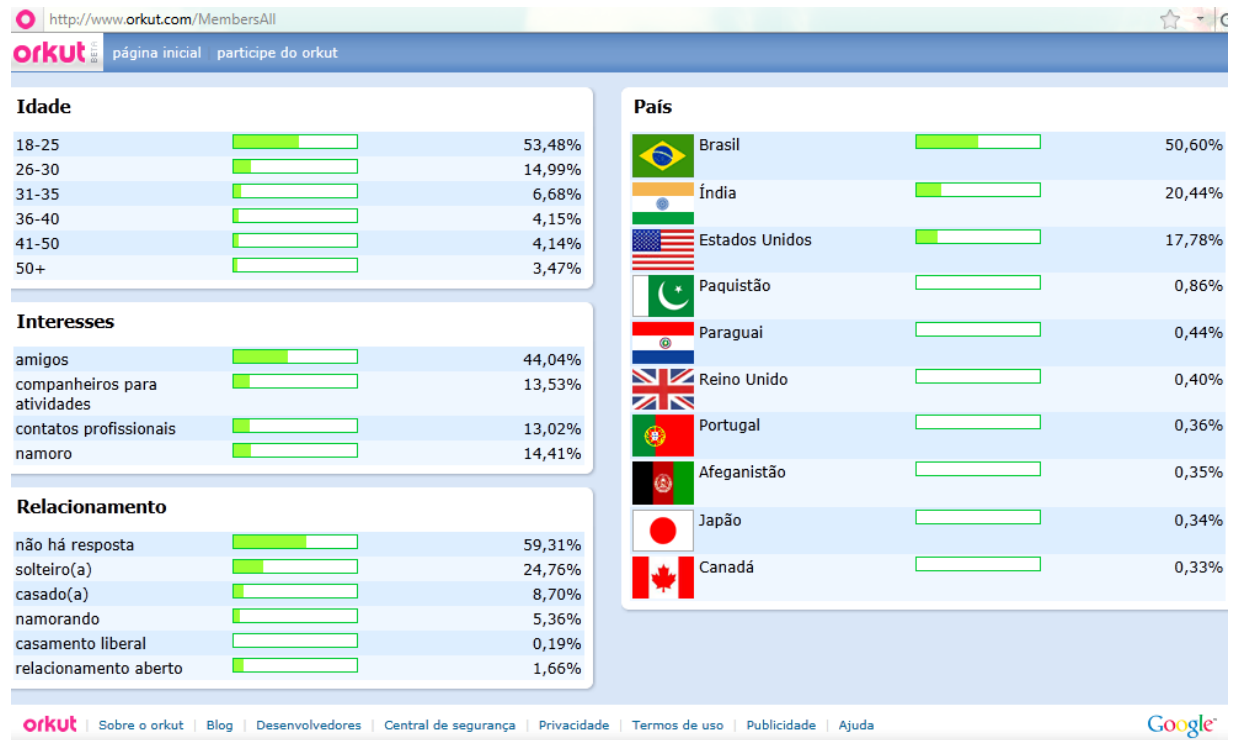
[Não consigo acessar o link da minha conta](#)

Ainda não é membro?
[ENTRE JÁ](#)

©2008 Google - [Sobre o Orkut](#) - [Centro de segurança](#) - [Privacidade](#) - [Termos](#)


- Você já ouviu falar do Orkut?
- Que tipo de página é essa? O que você pode fazer nela?
- Você tem um perfil no Orkut ou em outro site parecido? Qual?

2.2. Observe os dados demográficos disponíveis no Orkut: que tipo de pessoas você provavelmente encontrará lá?



2.3. Com base nos seguintes perfis do Orkut, responda as perguntas.

orkut | Início | Perfil | Página de recados | Amigos | Comunidades | najib@bol.com.br | Sair | pesquisa do orkut



Andre Viana
masculino, namorando Brasil

- criar depoimento
- denunciar abuso mais »
- perfil
- recados
- fotos
- vídeos
- depoimentos
- atualizações
- eventos
- Apps**

Andre Viana

Natalia > Andre

recados: 2.883 | fotos: 22 | fotos com ele: 9 | vídeos: 0 | fãs: 205 | confiável: | legal: | sexy:

social | **pessoal**

relacionamento: **namorando**

aniversário: **26 dezembro**

interesses no orkut: **amigos**

quem sou eu: **O que vcs acham de mim?**

filhos: **não**

religião: **Cristão/católico**

fumo: **socialmente**

bebo: **socialmente**

moro: **com meus pais**

paixões: **Minha família, meus amigos.**

livros: **Machado de Assis, Érico Veríssimo, Clarice Linspector.**


música: **Tudo que é tipo...tenho gostos bem variados quanto a música.**


filmes: **Diário de um adolescente, Hanibal, O chamado**


e-mail: **andradefeviana@hotmail.com**


país: **Brasil**


amigos (811)



Natalia



Carla



Danielle



Carolina


Guido


Caló



Gisah



Juliana



' Paola

[ver todos »](#)

nossos amigos em comum (28)







orkut Início Perfil Página de recados Amigos Comunidades najib@bol.com.br Sair pesquisa do orkut

Natalia Lafuente

Início > Meu perfil

...y cierras los ojos y ves todo el mar en primavera... [editar](#)

Quem vê meu perfil assim? todos

recados 10 fotos 12 fotos comigo 13 vídeos 3 fãs 28 confiável legal sexy

social [editar](#)

idiomas que falo: Português (Brasil), Espanhol [editar](#)

filhos: não

etnia: hispânico/latino

religião: Budista

visão política: depende

fumo: não

bebo: não

animais de estimação: não gosto de animais de estimação

cidade natal: Porto Alegre [editar](#)

paixões: Ser profe e aluna... tudo ao mesmo tempo.
Viajar. Cozinhar. Línguas.
Chuva. Mar.

esportes: Caminhadas.

atividades: Viver.

livros: Muitos...
Por toda a minha casa.

música: Rock, Metal e Tango.

programas de tv: Odeio tv.

filmes: Europeus e argentinos.

cozinhas: Minha comida.
Mate e todas as coisas que tenham cafeína.

meus amigos (138)

procurar amigos

Rodrigo Maroni Bruna Daniel

Sílvia Tony Isadora

Xande Responsável sim! Gustavo

[ver todos »](#) [gerenciar encontrar mais amigos »](#)

minhas comunidades (5)

Mochileiros (142.439) Letras-UFRG! (1.325) Charly Garcia (1.478)

Português para estrangeiros (1.255) Português para Estrangeiros (1.255)

- Qual é o nome deles?
- De onde eles são?
- Qual é o estado civil deles?
- Eles gostam de ler?
- Eles são da mesma religião?
- Natalia e André fumam?
- Que tipo de música André gosta?
- O que a Natalia gosta de fazer?
- Você tem algo em comum com essas pessoas? O quê?


2.4. Agora, complete o seu perfil do Orkut:

Endereço <http://www.orkut.com/EditSummary.aspx?mode=signup> Ir Link

orkut BETA

A sua conta foi criada! Preencha o seu perfil abaixo para começar a usar o orkut.

[ocultar](#)



[adicionar foto](#)

Fazendinha Feliz

[editar perfil](#)

[perfil](#)

[recados](#)

[álbum](#)

[vídeos](#)

[listas](#)

[mensagens](#)

[depoimentos](#)

[atualizações](#)

[configurações](#)

Editar perfil

* nome:

* sobrenome:

* sexo: feminino masculino

relacionamento: não há resposta

data de nascimento:

ano de nascimento:

cidade:

estado:

CEP:

* país:

idiomas que falo:

[adicionar outro idioma](#)

escola (ensino médio):

faculdade:

empresa/organização:

interessado(a) em:

amigos

companheiros para atividades

contatos profissionais

namoro

Sei que é preciso ter 18 anos ou mais para usar o orkut.com. Tenho 18 anos ou mais e aceito cumprir o [Estatuto da Comunidade](#) ao usar o orkut.

[encerrar](#)

orkut | [Sobre o orkut](#) | [Blog](#) | [Centro de segurança](#) | [Privacidade](#) | [Termos de uso](#) | [orkut in english](#) | [Ajuda](#)

Google

Concluído Internet

2.5. Como agora você tem seu perfil no Orkut, você já pode adicionar amigos/contatos. Escolha uma das pessoas que você viu o perfil na tarefa 2.2. Adicione a pessoa que você escolheu e escreva uma mensagem informando:

- Quem você é.
- Por que você quer adicionar essa pessoa no Orkut.

Você pode utilizar as seguintes expressões para iniciar a mensagem, agradecer e se despedir:

Mensagem Informal
Oi – E aí – Olá
Tudo bem? – Tudo bom? – Beleza? – Como é que tu tá?
Valeu – Obrigado (a) – Brigadão
Abraço – Beijo – Bj – Bjs - Beijão

Adicionar amigo
verifique se esta pessoa é sua amiga antes de convidá-la

▶ organize seus amigos

escola
 família
 melhores amigos(as)

trabalho
 Novo grupo

[gerenciar grupos](#)

Opções do Google Talk

Permitir que esse usuário converse comigo

Mensagem: Forneça quaisquer detalhes que possam ajudar a identificá-lo.

seu texto contém 0 caracteres

enviar
cancelar

ANEXO B – Descritores dos níveis A1, A2, B1, B2 e C1

3.5. Descritores

Níveis de competência (cinco níveis – A1, A2, B1, B2 e C1)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de compreender e utilizar palavras e expressões conhecidas e simples para satisfazer necessidades, de acordo com o seu nível etário, identificando tema e conteúdo em textos claros, com apoio de imagens ou de outros recursos.</p> <p>É capaz de interagir de forma muito simples compreendendo e usando as expressões mais comuns do quotidiano e frases muito simples com o objectivo de satisfazer necessidades comunicativas, desde que o interlocutor fale devagar e de forma clara e seja cooperativo.</p>	<p>É capaz de compreender palavras, frases e expressões frequentes em situações de comunicação sobre si próprio, a família, amigos, casa, animais, escola, outros espaços familiares, tempos livres, e outros temas de importância imediata.</p> <p>É capaz de procurar e compreender tópicos informativos e do seu interesse em interações quotidianas ou em documentos lidos por si próprio ou por outros.</p> <p>É capaz de interagir em breves debates sobre saberes escolares com recurso a suporte de imagem.</p>	<p>É capaz de compreender os pontos principais de textos orais e escritos sobre assuntos relacionados com a vida escolar e cívica, os conteúdos curriculares, e ainda actividades dos tempos livres e vida social.</p> <p>É capaz de relatar experiências, acontecimentos, desejos, e de apresentar opiniões sobre assuntos conhecidos no domínio privado, escolar e público.</p> <p>É capaz de produzir textos simples, coerentes e coesos sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal, actuais ou do passado.</p>	<p>É capaz de compreender mensagens e intervenções extensas sobre um assunto relativamente familiar ou já conhecido ou da actualidade.</p> <p>É capaz de compreender as ideias principais de textos complexos versando tópicos concretos ou abstractos, principalmente sobre assuntos do seu interesse ou da actualidade.</p> <p>É capaz de interagir com relativa fluência e espontaneidade com falantes nativos, desde que o tema seja relativamente conhecido.</p>	<p>É capaz de compreender textos orais marcados por ritmos de elocução relativamente rápidos e/ou com muitas marcas de oralidade susceptíveis de tornarem o texto menos claro, ou com elementos culturais que exijam compreensão de implicações.</p> <p>É capaz de compreender textos escritos complexos, pela temática, pela organização do texto, apresentação de argumentos e uso de variedades linguísticas.</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 21)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de estabelecer contactos sociais e educativos, usando adequadamente formas de saudação e de apresentação.</p> <p>É capaz de pedir e dar informações sobre si próprio ou sobre outras pessoas, tais como nome, idade, profissão, aspecto físico, morada local onde mora, pessoas que conhece.</p> <p>É capaz de trocar informações de acordo com os seus tópicos de interesse, falando acerca de factos e de hábitos relacionados com o domínio educativo ou privado.</p> <p>É capaz de resolver as dificuldades de comunicação, com recurso a várias estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de comunicar em situações dos domínios em que actua e que requerem troca de informação simples e directa, utilizando expressões e enunciados ligados por conectores simples.</p> <p>É capaz de relatar, em textos curtos, acontecimentos, actividades e experiências pessoais passadas, no domínio privado e educativo, bem como de construir textos sobre pessoas, objectos, locais, imagens.</p> <p>É capaz de reproduzir as ideias principais de textos breves lidos ou ouvidos.</p> <p>É capaz de dominar o vocabulário básico relacionado com necessidades quotidianas nos domínios educativo, privado e público.</p>	<p>É capaz de comunicar com razoável correcção, em contextos habituais de comunicação, apesar das influências óbvias da língua materna. O que exprime é claro, apesar da ocorrência de alguns erros.</p>	<p>É capaz de produzir textos sobre vários assuntos do seu interesse em vários domínios de comunicação, designadamente os relacionados com as suas áreas curriculares, com apresentação de pormenores e pontos de vista.</p> <p>É capaz de comunicar com um bom controlo gramatical, embora possam ocorrer lapsos ou alguns erros não sistemáticos ou na estrutura da frase que podem ser facilmente corrigidos pelo próprio.</p>	<p>É capaz de comunicar espontânea e fluentemente, evidenciando marcas próprias do texto oral nos domínios fonético, morfológico, sintáctico e na repetição de "bordões linguísticos".</p> <p>É capaz de manter um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e fáceis de identificar.</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 22)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<p>É capaz de usar a sequência alfabética para consultar dicionários.</p> <p>É capaz de dominar o vocabulário básico e frequente nos domínios privado e educativo, com recurso a estratégias de comunicação, se necessário.</p> <p>É capaz de usar algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.</p>	<p>É capaz de usar com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática.</p>			

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 23)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
COMPREENSÃO ORAL	<p>É capaz de reconhecer palavras e frases simples e curtas que lhe sejam familiares, quando o interlocutor fala pausadamente e de forma clara.</p> <p>É capaz de entender instruções breves, simples e claras sobre tarefas a realizar e que digam respeito a si próprio ou à sua família, desde que o interlocutor fale pausadamente e de forma clara (ou que utilize outras estratégias de comunicação).</p> <p>É capaz de compreender enunciados simples relacionados com a vida escolar, com recurso a várias estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de compreender palavras e expressões relativas a necessidades de comunicação consideradas prioritárias, com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara.</p> <p>É capaz de identificar o assunto de uma conversa, na sua presença, desde que este seja adequado aos seus interesses e faixa etária.</p> <p>É capaz de compreender aspectos essenciais de informações ou instruções breves, simples e claras.</p> <p>É capaz de compreender mensagens curtas de gravações telefónicas.</p> <p>É capaz de compreender informação essencial de passagens curtas de emissões de rádio, televisão e de gravações áudio ou vídeo sobre um assunto corrente previsível, por exemplo informação meteorológica.</p>	<p>É capaz de compreender informações sobre assuntos da vida quotidiana, designadamente os relativos ao estudo, regras de cidadania com a condição de o interlocutor falar de forma lenta e clara.</p> <p>É capaz de compreender os aspectos principais duma conversa, na sua presença, desde que se privilegie o que se considera norma padrão.</p> <p>É capaz de compreender, na generalidade, informação contida em mensagens gravadas ou compreender programas de rádio e televisão que refiram assuntos já conhecidos ou de interesse pessoal.</p>	<p>É capaz de compreender mensagens televisivas e filmicas em língua padrão, sobre assuntos conhecidos, concretos ou abstractos.</p> <p>É capaz de compreender conversas na sua presença, embora possa não compreender vocabulário erudito ou técnico especializado.</p> <p>É capaz de compreender mensagens gravadas em língua padrão, reconhecendo o conteúdo informativo, o ponto de vista e a atitude do locutor.</p>	<p>É capaz de compreender, com facilidade, textos orais longos sobre assuntos diversos.</p> <p>É capaz de compreender mensagens gravadas ou radiodifundidas, identificando pormenores, atitudes implícitas e linguagem metafórica.</p> <p>É capaz de compreender instruções com vocabulário técnico especializado, relacionado com áreas que conhece.</p> <p>É capaz de compreender conversas longas sobre assuntos do seu interesse.</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 24)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/COMPREENSÃO	<p>É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.</p> <p>É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.</p> <p>É capaz de ler um texto, obedecendo às regras de pontuação.</p> <p>É capaz de compreender as palavras-chave de textos curtos muito simples, que lhe sejam familiares e se refiram a situações frequentes do quotidiano.</p> <p>É capaz de identificar as personagens de uma história.</p>	<p>É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo.</p> <p>É capaz de ler um texto dialogado com entoação e ritmo.</p> <p>É capaz de localizar informação específica e previsível em documentos simples, tais como: mapas, verbete de dicionário, prospectos, ementas, horários, avisos, sinais e painéis em locais públicos, instruções.</p> <p>É capaz de identificar o essencial de textos difundidos pela imprensa e pela televisão.</p>	<p>É capaz de compreender textos sobre assuntos relativos à vida quotidiana e ainda os relativos aos domínios educativos, público e privado.</p> <p>É capaz de compreender mensagens relatando acontecimentos e impressões nos domínios privado e educativo.</p> <p>É capaz de compreender informação, em textos, ou partes de textos, razoavelmente extensos, seleccionando-a para cumprimento duma tarefa específica.</p> <p>É capaz de identificar os elementos que constituem argumentos num texto.</p> <p>É capaz de identificar os pontos essenciais de notícias sobre assuntos de interesse pessoal.</p>	<p>É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos, demonstrando conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.</p> <p>É capaz de ler com grande grau de autonomia, adaptando o modo e a rapidez a diferentes textos e objectivos, demonstrando conhecimento de um vocabulário amplo, podendo ter dificuldades com expressões pouco frequentes.</p> <p>É capaz de compreender o essencial da correspondência corrente no âmbito dos seus interesses.</p>	<p>É capaz de ler textos longos e complexos, sobre assuntos diversos, desde que possa descodificar o vocabulário erudito, metafórico e técnico.</p> <p>É capaz de compreender mensagens complexas, com eventual apoio de um dicionário ou de outros auxiliares</p> <p>É capaz de compreender e seleccionar informação em textos longos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos.</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 25)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
LEITURA/COMPREENSÃO	<p>É capaz de identificar o essencial de textos informativos muito simples, quando acompanhados de elementos paratextuais.</p> <p>É capaz de seguir instruções escritas breves e simples, em actividades escolares.</p>	<p>É capaz de compreender o essencial de mensagens simples e breves de natureza pessoal (postal, bilhete, correio electrónico).</p> <p>É capaz de seguir instruções escritas simples relativas a assuntos do seu interesse ou necessidades imediatas.</p>	<p>É capaz de compreender textos inseridos na programação televisiva ou em sítios da Internet (legendas de filmes, textos publicitários, jornais televisivos).</p> <p>É capaz de compreender informações e instruções pormenorizadas e mensagens não pessoais, como <i>memo</i> e <i>aviso</i>.</p> <p>É capaz de compreender mensagens de natureza pessoal (carta ou correio electrónico).</p> <p>É capaz de compreender textos lúdicos e literários, de acordo com a sua faixa etária.</p>	<p>É capaz de compreender e seleccionar informação em textos extensos e complexos, referentes a uma vasta gama de assuntos do seu interesse ou da actualidade.</p> <p>É capaz de compreender artigos de imprensa, no âmbito dos seus interesses e de temas actuais, com eventual recurso ao dicionário.</p> <p>É capaz de compreender instruções longas.</p>	<p>É capaz de compreender em pormenor uma vasta gama de textos principalmente nos domínios privados, educativos e públicos.</p> <p>É capaz de compreender em pormenor instruções longas, sem apoio de auxiliares, desde que estejam relacionadas com áreas científicas/técnicas conhecidas ou do domínio do quotidiano.</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 26)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ORAL	<p>É capaz de usar frases simples para falar de si próprio, da família, dos amigos, do local onde vive, dos tempos livres e gostos, estados físicos e psicológicos.</p> <p>É capaz de interagir sobre assuntos conhecidos e do seu interesse, desde que o interlocutor esteja preparado para repetir ou parafrasear a um ritmo de elocução muito lento, e ajude a reformular.</p> <p>É capaz de dar instruções breves e simples, com recurso a estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de formular frases e de as encadear para relatar acontecimentos pessoais ou do seu interesse no presente ou no passado.</p> <p>É capaz de fazer breves apresentações previamente preparadas com conteúdo previsível relativo à vida quotidiana, incluindo breves explicações para as suas opiniões e actos.</p> <p>É capaz de fazer perguntas e de dar respostas, desde que simples e directas, sobre situações previsíveis da vida quotidiana (família, amigos, casa, escola, gostos, tempos livres, matérias escolares), com recurso, se necessário, à ajuda do interlocutor ou a outras estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de falar sobre assuntos do seu interesse, apresentados numa sequência linear de pontos.</p> <p>É capaz de relatar experiências pessoais ou acontecimentos, dando conta dos seus sentimentos e reacções.</p> <p>É capaz de narrar uma história, eventualmente um livro ou um filme, dando conta da sua opinião.</p> <p>É capaz de expressar emoções e sentimentos, tais como: alegria, surpresa, amizade, tristeza, curiosidade relativamente a factos.</p>	<p>É capaz de desenvolver de forma metódica uma apresentação ou descrição, destacando aspectos e pormenores importantes sobre assuntos relativos à sua área de interesse, justificando as ideias através de elementos complementares e de exemplos.</p> <p>É capaz de abordar um problema, apresentando a sua opinião, justificando-a, ou corroborando a opinião de outrem.</p> <p>É capaz de falar sobre um assunto do seu interesse, desde que previamente preparado, podendo afastar-se espontaneamente do esquema inicial, demonstrando à-vontade e facilidade de expressão.</p>	<p>É capaz de apresentar, descrever ou narrar assuntos complexos, com recurso a argumentos complementares e desenvolvimento de aspectos específicos, terminando por uma conclusão apropriada.</p> <p>É capaz de fazer uma exposição, de forma clara e estruturada, sobre um assunto complexo, com eventual recurso a justificações e a exemplos, podendo responder às objecções com relativa espontaneidade.</p> <p>É capaz de participar sem grande dificuldade em conversas sobre assuntos da actualidade ou do seu interesse, com eventual recurso a expressões fixas ou idiomáticas.</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 27)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ORAL		<p>É capaz de solicitar pedido de informação ou esclarecimento para aquilo que não sabe.</p> <p>É capaz de interagir em conversas curtas, expressando a sua vontade ou opinião, recorrendo se necessário a estratégias de comunicação.</p>	<p>É capaz de participar em conversas sobre assuntos relacionados com a vida quotidiana e escolar, exprimindo opiniões, concordância ou discordância sobre questões de interesse geral e educativo.</p> <p>É capaz de interagir com o objectivo de obter ou de dar informação, fornecer e seguir directivas e instruções, para fazer face a situações imprevisíveis do quotidiano.</p> <p>É capaz de trocar, verificar e confirmar informação do domínio privado em situações imprevisíveis, explicando a razão dum problema.</p>	<p>É capaz de interagir com à vontade, correcção e eficácia numa vasta gama de assuntos seus conhecidos, expondo as suas opiniões e defendendo-as, fornecendo explicações e argumentos.</p> <p>É capaz de participar em conversas razoavelmente longas sobre a maior parte dos assuntos do seu interesse, fazendo comentários, expondo pontos de vista, exprimindo emoções e sentimentos.</p> <p>É capaz de sintetizar informações e argumentos provenientes de fontes diferentes.</p>	<p>É capaz de participar em debates, argumentando a favor ou contra mas adequadamente com relativo à vontade e espontaneidade.</p> <p>É capaz de interagir, dando opiniões, concordando ou discordando, modalizando as respostas, concluindo e enfatizando os pontos principais.</p> <p>É capaz de sintetizar informação ou argumentos, valorizando os pontos que considera mais importantes.</p> <p>É capaz de participar em entrevistas, como entrevistador ou como entrevistado, desenvolvendo e valorizando determinados aspectos, com relativa fluência e sem recurso a ajudas.</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 28)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ESCRITA	<p>É capaz de pedir ou transmitir informações sobre si próprio, a família e os amigos, utilizando expressões e frases simples com dados ligados à identificação e caracterização pessoais, da família ou das pessoas que conhece.</p> <p>É capaz de escrever mensagens simples e breves (SMS, postal, correio electrónico,...).</p> <p>É capaz de responder afirmativa ou negativamente a convites e pedidos.</p> <p>É capaz de preencher formulários com referências à identificação de si próprio e dos outros (nome, nacionalidade, idade, morada,...).</p>	<p>É capaz de usar expressões e frases simples ligadas por conectores simples, tais como "e", "mas" e "porque", sobre assuntos relativos ao seu quotidiano.</p> <p>É capaz de fazer uma breve e simples narração de acontecimentos e experiências pessoais. É capaz de escrever, de forma simples, biografias reais ou imaginárias.</p> <p>É capaz de escrever notas ou mensagens simples e breves respeitantes a necessidades concretas e imediatas, podendo recorrer, se necessário à reformulação.</p> <p>É capaz de escrever textos simples de correspondência pessoal.</p> <p>É capaz de preencher inquéritos e formulários simples, fornecendo dados (identificação, saúde) sobre si próprio ou outrem (família, amigos).</p>	<p>É capaz de escrever textos simples e articulados numa sequência linear sobre vários assuntos no âmbito dos seus interesses.</p> <p>É capaz de fazer uma descrição pormenorizada, simples e directa, sobre assuntos seus conhecidos, nos domínios onde tem de actuar (designadamente privado e educativo).</p> <p>É capaz de relatar, num texto simples e articulado, acontecimentos e viagens (reais ou imaginárias), incluindo sentimentos e a manifestação de opiniões, acordo, desacordo e justificação de acções.</p> <p>É capaz de escrever, no domínio educativo ou privado, mensagens (carta ou correio electrónico) sobre assuntos de natureza curricular, pessoal e cultural.</p>	<p>É capaz de escrever textos claros e pormenorizados sobre diversos temas no âmbito dos seus interesses, fazendo a síntese e a avaliação de informação e de argumentos de origens diversas.</p> <p>É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos sobre acontecimentos e experiências, bem como sobre uma variedade de assuntos no âmbito dos seus interesses ou da actualidade.</p> <p>É capaz de escrever um texto expositivo, apresentando informação, argumentação, ou justificando pontos de vista nos domínios onde precisa de actuar.</p>	<p>É capaz de escrever textos estruturados, de forma clara, sobre assuntos fora da sua área de interesse, salientando os pontos mais relevantes e defendendo um ponto de vista, através de exemplos pertinentes para chegar a uma conclusão apropriada, utilizando os registos linguísticos mais adequados.</p> <p>É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos, claros e estruturados, adequados ao fim em vista (designadamente com fins estéticos ou lúdicos).</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 29)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA	A1	A2	B1	B2	C1
PRODUÇÃO/ INTERACÇÃO ESCRITA			<p>É capaz de escrever, de forma clara, notas com informações simples, mas relevantes, nos domínios privado e educativo.</p> <p>É capaz de expor, de forma clara, problemas e de colocar questões.</p>	<p>É capaz de escrever mensagens em que pode exprimir diferentes graus de emoção, destacar os aspectos importantes dum acontecimento ou dum experiência e fazer comentários.</p> <p>É capaz de expor problemas e levantar questões num determinado contexto que implica a compreensão de vários factores.</p> <p>É capaz de preencher inquéritos e formulários sobre assuntos do quotidiano ou do seu interesse.</p>	<p>É capaz de escrever mensagens com clareza, nos domínios em que tem de actuar, com recurso a diferentes registos linguísticos (incluindo os registos afectivo e humorístico), ou os provérbios, adjectivações comparativas e expressões idiomáticas.</p> <p>É capaz de escrever, de forma clara, estruturada e com vocabulário adequado, sobre assuntos escolares ou do seu interesse.</p> <p>É capaz de escrever pedidos, relatórios, cartas de motivação, currículos para os domínios em que precisa de actuar.</p>

Fonte: (GROSSO et al., 2011, p. 30)

ANEXO C – Exemplos de tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras 2011/1

Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

TAREFA 1 | Alimentação Saudável

Página 2

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre cuidados com a alimentação infantil.

Depois de ver a reportagem e ciente da importância do assunto apresentado, você decide escrever um texto para ser afixado no mural de seu local de trabalho. Em seu texto, você deverá chamar a atenção para o problema exposto no vídeo, bem como divulgar o trabalho que vem sendo realizado pela Fundação Oswaldo Cruz.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame



Certificado de Proficiência
em Língua Portuguesa para Estrangeiros

TAREFA 2 | Novo Livro de Boris Fausto

Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma entrevista com Boris Fausto a respeito de seu novo livro *Memórias de um Historiador de Domingo*.

Baseando-se nas informações contidas no áudio, escreva um texto de divulgação da obra, para ser publicado no principal jornal de sua cidade, apresentando o autor e a justificativa para o título do livro.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame

Você trabalha no departamento de *marketing* de uma empresa fabricante de cosméticos que pretende ampliar sua produção. Com base nas informações da reportagem abaixo, escreva um texto para a diretoria dessa empresa, salientando o perfil do homem contemporâneo e sugerindo a criação de uma linha completa de produtos para o público masculino.

MONITOR • LUIZ ALBERTO MARINHO*



Beleza é fundamental (para eles)

PESQUISA APONTA QUE 85% DOS BRASILEIROS SE PREOCUPAM COM ESTÉTICA.

UMA PESQUISA feita em 2002 nos Estados Unidos pela agência de publicidade Euro RSCG comprovou que a vaidade dos homens no começo do século 21 estava em alta. A divulgação desse trabalho popularizou uma expressão que havia sido criada alguns anos antes pelo jornalista inglês Mark Simpson para definir o novo perfil masculino — começava a era dos metrosssexuais, habitantes das grandes cidades, sensíveis e ligados a temas antes exclusivamente femininos, como moda, gastronomia e decoração.

Durante muito tempo não se falou em outra coisa. Aos poucos, os machos tradicionais começaram a reagir à ideia de decadência da masculinidade. Um exemplo de tal mudança é a campanha de publicidade que ganhou o Grand Prix no Festival de Cannes deste ano: uma linha de produtos de cuidados pessoais que promete deixar homens “com cheiro de homem”. Todas essas teses sobre o comportamento dos machos modernos deixaram uma dúvida no ar: para onde caminhará, afinal, o mercado de produtos masculinos de beleza e cuidados pessoais?

Pelo menos no que diz respeito ao Brasil, a resposta pode estar nas páginas do relatório de uma pesquisa realizada este ano pela Kantar Worldpanel. Ela revelou que nosso país ainda está polarizado entre vaidosos e desleixados quando o assunto é o cuidado com a aparência. Nada menos do que 31% dos rapazes entrevistados usam o que encontram em casa.

E outros 19% delegam às suas companheiras não apenas a compra como também a escolha desses produtos. Por outro lado, já chega a 38% o percentual dos que escolhem e compram eles mesmos suas marcas. Há ainda um grupo de 13% que não vão às lojas mas deixam claro para as companheiras o que querem que elas comprem para eles.

A tendência é que os desleixados tornem-se minoria. Afinal, a preocupação com estética não é mais exclusivamente feminina — o estudo da Kantar mostrou que, se o assunto mobiliza

91% das mulheres, também afeta 85% dos homens. É natural. Existe hoje uma cultura da beleza que não obedece barreiras de sexo, idade ou nível socioeconômico. Para sermos bem-sucedidos, seja no plano social ou profissional, precisamos todos estar em forma e bem cuidados. Mas algumas diferenças persistem, é claro. Enquanto para os homens as maiores preocupações são com a aparência dos dentes, o mau hálito e a

transpiração, o que tira o sono das mulheres são, pela ordem, a obesidade, os dentes, manchas na pele, rugas e flacidez.

A conclusão da Kantar é que existirá cada vez mais espaço para produtos masculinos, desde que adequados especificamente às necessidades dos homens. Isso porque, como já previra o poeta Vinicius de Moraes, beleza é fundamental.

*Luiz Alberto Marinho é consultor em marketing de varejo. Mande seus comentários para o e-mail: gol@trip.com.br

“Produtos para homens terão cada vez mais espaço, desde que adequados ao consumidor”

Imagine que você seja o proprietário de uma loja virtual de gemas brasileiras. Um comprador pediu desconto sobre o valor de uma ametista, alegando não se tratar de uma pedra preciosa, como a esmeralda ou o diamante. Com base no texto, escreva um *e-mail* para esse comprador, a fim de convencê-lo a pagar o preço anunciado.

O Brasil não possui pedras semipreciosas

Pércio de Moraes Branco*

O título acima pode surpreender muita gente, uma vez que o nosso país é reconhecidamente um grande produtor de gemas e o Rio Grande do Sul destaca-se pela produção de ágata e ametista. A afirmativa, propositalmente provocadora, justifica-se, porém, pois não é mais admissível – se é que alguma vez o foi – separar as gemas em preciosas e semipreciosas.

Embora esteja correta a denominação *pedra preciosa*, o mesmo não se dá com *pedra semipreciosa*, e são várias as razões para isso. A principal delas é que nunca houve consenso sobre quais pedras seriam consideradas preciosas. Normalmente, eram assim classificados o rubi, a safira, a esmeralda e o diamante. Alguns autores, porém, incluíam também a opala preciosa e o crisoberilo, por exemplo. E outros, a pérola.

Outra razão para não se separar as gemas em semipreciosas e preciosas é a inutilidade dessa distinção. Para o Brasil, que produz boa quantidade de esmeralda e diamante mas quase nada de rubi e safira, a distinção, mais do que inútil, é muito prejudicial.

Mas não ficam aí os argumentos contra a classificação *semipreciosa*. Embora esmeralda, rubi, safira e diamante sejam usualmente gemas caras, uma esmeralda e mesmo um diamante podem valer menos que uma granada mais rara, por exemplo.

Por esses motivos, o termo *semipreciosa* caiu em desuso em quase todo o mundo, sobrevivendo apenas em alguns países, entre eles o Brasil.

Gemólogos de renome internacional condenam de modo enfático seu emprego. Robert Webster considera-o *insatisfatório*, lembrando que foi *abandonado por consenso geral*.

Walter Schumann afirma que a *designação ainda é usada no comércio mas não é uma expressão correta porque muitas pedras chamadas semipreciosas são mais valiosas que as preciosas, não havendo uma linha divisória real entre as pedras mais ou menos valiosas*.

Joel Arem lembra que, *no passado, os termos preciosa e semipreciosa foram amplamente usados, mas que hoje seu uso cria confusão*.

Mas não são apenas os gemólogos que condenam o termo. Também os joalheiros mais bem informados o fazem. Diz Erich Merget que a *denominação semipreciosa, atualmente muito utilizada, deveria ser totalmente abandonada. Até hoje, ninguém foi capaz de explicar a origem dessa expressão absurda, completa ele*.

O termo *gema tornou-se designação comumente aceita para todas as pedras ornamentais de valor, eliminando a anterior distinção artificial entre as chamadas pedras preciosas e semipreciosas, afirma Jules Sauer. (...)*

Coerente com esses posicionamentos, a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) recomenda evitar sempre o uso da palavra *semipreciosa*, substituindo-a por *preciosa*, salvo nos casos de exigências comerciais ou legais (NBR 10630). A ressalva justifica-se porque a Itália dá um tratamento diferenciado às gemas importadas, com taxaço menor para as que chegam ao país classificadas na origem como semipreciosas.

Portanto, não se constranja de chamar ágata, ametista, citrino, topázio, água-marinha, turmalina, etc. de pedras preciosas. E chame de joia, não de bijuteria, seu brinco, anel ou outra peça confeccionada com gemas que você considera baratas.

O setor joalheiro, como qualquer outro ramo de vendas, trabalha com produtos caros e baratos e o preço nunca foi motivo para uma gema deixar de ser preciosa.

Disponível em: <http://www.cprm.gov.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=135&sid=23>. Acesso em: 23 fev. 2011.

ANEXO D - Especificações do exame Celpe-Bras

Quais são as especificações do Exame?

As tarefas do Exame, conforme exemplificadas anteriormente, podem envolver um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, tópicos e gêneros do discurso .

a) Operações:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.).
- Localizar e entender uma informação específica no texto.
- Identificar a ideia principal do texto.
- Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio.
- Identificar a finalidade ou o objetivo do texto.
- Relacionar a tipografia, o layout e as imagens para compreender o propósito do texto.
- Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa.
- Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explicita ou implicitamente no texto.
- Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista.
- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente.
- Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento.
- Decidir se o texto é baseado em um fato, uma opinião, uma pesquisa etc.
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente.
- Reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente.
- Transferir informações de/para diagramas, tabelas, gráficos.
- Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso.

b) Propósitos:

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.

c) Interlocutores:

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

d) Gêneros do discurso:

- **Textos escritos:** de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, e-mails, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme etc.
- **Textos orais:** entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro etc.

e) Tópicos:

- **Indivíduo:** dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança etc.).
- **Habitação** (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel etc.). Trabalho e estudo (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização etc.).
- **Comunicação e transporte** (conversa, postura e gestos, *Internet*, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro etc.).
- **Serviços** (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística etc.). Compras (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela *Internet*, entregas etc.).
- **Alimentação** (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber etc.).
- **Corpo e saúde** (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas etc.).
- **Lazer, viagens e arte** (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, *Internet*, teatros, concertos, museus, exposições etc.).
- **Ciência e tecnologia** (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos etc.).
- **Clima e ecologia** (tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza etc.).

Fonte: Manual do examinando (BRASIL, 2011, p. 12)