

DANIELA DONEDA MITTELSTADT

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS PARA O
NÍVEL AVANÇADO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL**

PORTO ALEGRE

2013

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

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES E PEDAGÓGICAS PARA O
NÍVEL AVANÇADO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
ADICIONAL**

DANIELA DONEDA MITTELSTADT

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARGARETE SCHLATTER

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

PORTO ALEGRE

2013

*A alegria não chega apenas no encontro
do achado, mas faz parte do processo da busca.*

*E ensinar e aprender não pode dar-se fora
da procura, fora da boniteza e da alegria.*

PAULO FREIRE

AGRADECIMENTOS

Como professora que se entende como eterna aluna, muitas pessoas guiaram a minha aprendizagem e auxiliaram imensamente para que este trabalho fosse possível. Sem elas, este trabalho seria apenas uma tentativa de contribuir com a área. Com elas, tornou-se uma rica discussão de ideias, de crescimento pessoal e de busca, certamente infundável, por práticas mais reflexivas em todas as áreas da vida.

Agradeço:

À Margarete Schlatter, não só pela orientação cuidadosa, mas também por sempre me apontar novos caminhos para crescer como pessoa, professora e pesquisadora. Obrigada por me ajudar em tantos projetos concomitantes.

À Caroline Scheuer Neves, por mostrar, mais uma vez, que a parceria em projetos – acadêmicos, pedagógicos ou pessoais – é o que muitas vezes os torna possíveis e, certamente, mais prazerosos. Agradeço pelo apoio, pelas risadas, pelo exemplo de dedicação e por mostrar, sempre, o que significa a amizade.

À Juliana Schoffen, por mostrar que a loucura de um mega projeto pode virar realidade se levado a cabo com entusiasmo, força de vontade e dedicação. Por fazer sugestões valiosas para o enriquecimento deste trabalho.

À Christine Nicolaidis, pelas inúmeras oportunidades de crescimento durante os nossos quatro anos de trabalho em conjunto durante a minha graduação.

À Anamaria Welp, pela parceria nos projetos na graduação na UFRGS e pela confiança no meu trabalho. Pelas relevantes ponderações acerca desta dissertação.

Ao Leandro Diniz, pelos enriquecedores comentários e sugestões sobre este trabalho.

Aos professores Elisa Battisti, Luciene Simões, Simone Sarmento e Pedro Garcez pelas aulas que trouxeram novos questionamentos durante o mestrado.

Aos meus colegas que tornaram o trajeto muito mais frutífero. Em especial, Fernanda Lemos, Janaína Conceição, Bruna Sommer, Letícia Santos, Graziela Andrighetti, Eduardo Correa, Beatriz Demoly e Gabriela Bulla.

À Fernanda Kraemer, por ter “abraçado a bronca” e feito a proposta curricular para os níveis básicos e intermediários do PPE, auxiliando sobremaneira as orientações para o nível avançado.

Aos colegas do ICBV, do Yáziqi, da UFRGS, dos Cadernos do IL e do Programa de Português para Estrangeiro da UFRGS pelas oportunidades de aprendizagem.

À CAPES, pela bolsa de mestrado, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Aos meus pais, que são, sem dúvida, meus grandes professores, não só pelos ensinamentos e pelas trocas, mas também pelas críticas, pelo exemplo de vida e por me mostrarem a importância da persistência, nunca deixando de incentivar os meus projetos.

Aos meus irmãos, Dulciana, Davi e Suzana. À Du, por sempre mostrar que mudar é possível e que se redesenhar é muitas vezes o caminho para uma vida mais plena; ao Davi, por ter ido inúmeras vezes à biblioteca da FACED e por sempre dar conselhos tão sensatos; à Su, por ser cada vez mais uma grande amiga e pelo incentivo durante os momentos de dúvida. Obrigada por serem meus primeiros alunos e eternos questionadores.

Ao Jordan, por apoiar as escolhas e entender a ausência. Por sempre mostrar que com amor, compreensão e determinação mesmo os caminhos mais difíceis podem ser trilhados com alegria.

Aos meus amigos, por entenderem, mais uma vez, a ausência e por estarem presentes nas conquistas.

Aos meus alunos, pelos desafios constantes e por sempre me deixarem orgulhosa da escolha profissional que fiz.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo sistematizar orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional (PLA) embasadas na concepção de uso da linguagem como prática social (CLARK, 2000), na perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso (BAKHTIN, 2010a) e na convicção de que o objetivo do ensino de línguas é contribuir para a participação mais confiante e autoral dos educandos em esferas de uso da linguagem em que já atuem e em outras nas quais desejem/necessitem atuar (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). Parto do que está proposto como progressão curricular para os níveis básico e intermediário no Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE) (KRAEMER, 2012), que se baseia na mesma concepção teórico-metodológica adotada aqui. Para compreender o que tem sido descrito como proficiência e objetivos de ensino de língua portuguesa em nível avançado, discuto quatro documentos da área de ensino e avaliação, 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 (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009) e as especificações do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras (BRASIL, 2006). Além disso, no intuito de verificar como é trabalhado o nível avançado no ensino de PLA, analiso três livros didáticos de nível avançado – *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005), *Português para estrangeiros: nível avançado* (MARCHANT, 1997) e *Panorama Brasil: Ensino do Português como Língua Estrangeira Voltado para o Mundo dos Negócios* (PONCE et al, 2006) – e a atual apostila da disciplina de *Estudos Avançados do Texto* do PPE (RAMOS et al, 2009/2010). Nos documentos e nos materiais, aponto: como é organizada a progressão; qual é a metodologia de ensino proposta; quais são os conteúdos e os objetivos em nível avançado. A partir da análise, apresento possíveis objetivos de ensino para um curso de nível avançado de PLA e os princípios orientadores para o planejamento de unidades didáticas nesse nível, ilustrando-os em uma unidade didática criada por mim. Este trabalho pretende contribuir com orientações curriculares e pedagógicas para o ensino de PLA em nível avançado e com uma proposta de referência para a elaboração de unidades didáticas como subsídios para o planejamento de projetos pedagógicos de nível avançado que tenham como objetivo ampliar a participação em diversas práticas sociais que se fazem em língua portuguesa de modo mais autônomo, autoral, confiante e crítico.

Palavras-Chave: orientações curriculares; português como língua adicional; nível avançado; unidades didáticas.

ABSTRACT

This work aims to systematize pedagogical and curriculum guidelines for the advanced level of Portuguese as an additional language (PAL) based on the conception of language use as social practice (CLARK, 2000), Bakhtin's perspective of speech genre (BAKHTIN, 2010a) and the conviction that the goal of language teaching is to contribute for a more confident and authorial participation of students in spheres in which they already perform and in which they need/ would like to perform (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). The bases for the guidelines are the educational goals and the curricular proposal for the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages of the Federal University of Rio Grande do Sul (PPE) (KRAEMER, 2012), informed by the same theoretical and methodological perspectives adopted here. In order to map what has been described as advanced proficiency in Portuguese and advanced PAL teaching objectives, four documents related to Portuguese teaching and assessment are studied, namely the European Framework for Teaching Portuguese Abroad (GROSSO et al. 2011), the National Curriculum Parameters (BRASIL, 1998), the State Standards for Portuguese/English/Spanish Language, Arts and Literacy (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009) and the specifications of the Certificate of Proficiency in Portuguese for Speakers of Other Languages – Celpe-Bras (BRASIL, 2006). Moreover, in order to verify how the advanced level is dealt with in PAL teaching proposals, three advanced level textbooks – *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005), *Português para estrangeiros: nível avançado* (MARCHANT, 1997) and *Panorama Brasil: Ensino do Português como Língua Estrangeira Voltado para o Mundo dos Negócios* (PONCE et al, 2006) – and the current unpublished worksheets and lesson plans designed for *Advanced Portuguese Studies* at PPE (RAMOS et al, 2009/2010) are analyzed. The analysis of the documents and textbooks focused on the organization of the curricular progression, the teaching methodology, the contents and the objectives for advanced Portuguese. Based on the results of the analysis, PAL teaching objectives for advanced levels and guiding principles for designing teaching units are proposed. A worksheet for an advanced Portuguese class was created to illustrate how to plan a lesson based on the guidelines proposed. This work aims to contribute with curriculum and pedagogical guidelines for advanced level PAL teaching and with a reference proposal for the design of lesson plans whose goals are to engage students in educational projects and foster their participation in various social practices in a more autonomous, authorial, confident and critical way.

Keywords: curriculum guidelines; Portuguese as an additional language; advanced level; lesson plan.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURSO DE NÍVEL AVANÇADO DE PLA	21
1.1 <i>O contexto de ensino: o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS</i>	21
1.1.1 <i>Orientações teórico-metodológicas do PPE</i>	23
1.1.2 <i>A proposta curricular do PPE</i>	24
1.1.3 <i>O nível avançado no contexto do PPE</i>	28
1.2 <i>Princípios teóricos orientadores</i>	31
1.2.1 <i>O objetivo do ensino de línguas adicionais</i>	31
1.2.2 <i>Uso da linguagem e a perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso</i>	33
1.2.3 <i>Gênero do discurso como unidade de ensino de línguas</i>	44
1.2.4 <i>Projetos de aprendizagem</i>	46
2 NÍVEL AVANÇADO DE PLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?	50
2.1 <i>O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros</i>	53
2.2 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	61
2.3 <i>Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul</i>	66
2.4 <i>O Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro</i>	73
2.5 <i>Conteúdos projetados para nível avançado de LP</i>	88
3 NÍVEL AVANÇADO DE PLA: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS?	93
3.1 <i>Português para Estrangeiros – Nível Avançado de M. Marchant</i>	94
3.2 <i>Português Via Brasil de E. Lima e S. Iunes</i>	98
3.3 <i>Panorama Brasil de H. Ponce, S. Burim e S. Florissi</i>	106
3.4 <i>A apostila de Estudos Avançados do Texto do PPE</i>	111
3.5 <i>Conteúdos para ensino de PLA – nível avançado</i>	117
4 A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE NÍVEL AVANÇADO	122
4.1 <i>Princípios gerais</i>	122
4.1 <i>A temática como geradora do programa de nível avançado</i>	124
4.2 <i>Os gêneros do discurso como possibilidades de participação</i>	133
4.3 <i>Os textos como formas de participar</i>	142
5 O PLANEJAMENTO DAS AULAS E DE UNIDADES DIDÁTICAS	147
5.1 <i>Compreensão de texto</i>	148
5.2 <i>Reflexão sobre efeitos de sentido</i>	152
5.3 <i>Reflexão sobre adequação linguística</i>	156

5.4	<i>Ampliação de recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros).....</i>	159
5.5	<i>A ampliação do vocabulário.....</i>	160
5.6	<i>Produção oral e escrita.....</i>	162
6	<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</i>	166
	<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	175

QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

<i>Quadro 1: Critérios para a seleção de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos em uma progressão curricular para o ensino de PLA.....</i>	<i>25</i>
<i>Quadro 2: Exemplo de proposta curricular para o PPE.....</i>	<i>27</i>
<i>Quadro 3: A oração e o enunciado a partir de Bakhtin (2010a).....</i>	<i>35</i>
<i>Quadro 4: Grade de correção de tarefa do Celpe-Bras.....</i>	<i>55</i>
<i>Quadro 5: Grade holística da proficiência oral do exame Celpe-Bras</i>	<i>57</i>
<i>Quadro 6: Grade analítica da proficiência oral do exame Celpe-Bras.....</i>	<i>57</i>
<i>Quadro 7: Descrições dos diferentes níveis de proficiência no exame Celpe-Bras</i>	<i>59</i>
<i>Quadro 8: Exemplo de sugestão de projetos e tarefas preparatórias nos RC</i>	<i>69</i>
<i>Quadro 9: Descrição das competências nos níveis Vantagem (B2) e Autonomia (C1).....</i>	<i>77</i>
<i>Quadro 10: Distribuição de temas e subtemas sugerida no QuaREPE</i>	<i>80</i>
<i>Quadro 11: Ficha modular de um tema do QuaREPE.....</i>	<i>81</i>
<i>Quadro 12: Textos sugeridos pelo QuaREPE para os níveis B2 e C1</i>	<i>86</i>
<i>Quadro 13: Conteúdos gramaticais em níveis avançados.....</i>	<i>87</i>
<i>Quadro 14: Objetivos, progressão e metodologia de ensino nos documentos.....</i>	<i>88</i>
<i>Quadro 15: Conteúdos projetados para o nível avançado</i>	<i>91</i>
<i>Quadro 16: Descrição do livro Português Via Brasil.....</i>	<i>99</i>
<i>Quadro 17: Recursos linguísticos no livro Português Via Brasil.....</i>	<i>105</i>
<i>Quadro 18: Gêneros de compreensão e produção oral/escrita no livro Panorama Brasil</i>	<i>108</i>
<i>Quadro 19: Recursos linguísticos discutidos no livro Panorama Brasil.....</i>	<i>110</i>
<i>Quadro 20: A organização da apostila de nível avançado</i>	<i>112</i>
<i>Quadro 21: Objetivos, progressão e metodologia de ensino em materiais didáticos de PLA de nível avançado</i>	<i>118</i>
<i>Quadro 22: Conteúdos de nível avançado em materiais didáticos</i>	<i>119</i>
<i>Quadro 23: Nível avançado de PLA</i>	<i>121</i>
<i>Quadro 24: Possíveis temáticas e subtemáticas em níveis avançados.....</i>	<i>132</i>
<i>Quadro 25: Possíveis gêneros estruturantes em níveis avançados</i>	<i>135</i>
<i>Quadro 26: Excerto de tarefa com o uso de materiais de referência sobre a LP.....</i>	<i>141</i>
<i>Quadro 27: Orientações para a definição de conteúdos curriculares e tarefas pedagógicas para o nível avançado.....</i>	<i>165</i>
<i>Figura 1: Articulação de fatores para a progressão dos conteúdos</i>	<i>64</i>
<i>Figura 2: Orientações para o desenvolvimento de projetos/unidades didáticas</i>	<i>71</i>
<i>Figura 3: As tarefas sugeridas pelos RC</i>	<i>71</i>

<i>Figura 4: Níveis comuns de referência no QECR</i>	<i>74</i>
<i>Figura 5: Sugestão de trabalho do QuaREPE – nível B2</i>	<i>84</i>
<i>Figura 6: Sugestão de trabalho do QuaREPE – nível C1</i>	<i>85</i>
<i>Figura 7: Capa do livro Português para Estrangeiros – Nível Avançado</i>	<i>94</i>
<i>Figura 8: Conteúdos do livro Português para Estrangeiros – Nível Avançado</i>	<i>95</i>
<i>Figura 9: Trecho do livro Português para Estrangeiros – Nível Avançado</i>	<i>96</i>
<i>Figura 10: Trabalho com vocabulário no livro Português para Estrangeiros</i>	<i>97</i>
<i>Figura 11: Capa do livro Português Via Brasil</i>	<i>98</i>
<i>Figura 12: Texto 1 e exercícios do livro Português Via Brasil.....</i>	<i>104</i>
<i>Figura 13: Capa do livro Panorama Brasil.....</i>	<i>107</i>
<i>Figura 14: Tarefa do livro Panorama Brasil</i>	<i>109</i>
<i>Figura 15: Tarefa de uso de recursos linguísticos no livro Panorama Brasil.....</i>	<i>110</i>
<i>Figura 16: Trecho de uma unidade da apostila de nível avançado.....</i>	<i>116</i>
<i>Figura 17: Trajetória para a seleção de conteúdos curriculares para o ensino de PLA....</i>	<i>124</i>
<i>Figura 18: Tarefa acerca da escolha da subtemática</i>	<i>127</i>
<i>Figura 19: Excerto da unidade didática – o trabalho com o desconhecido.....</i>	<i>129</i>
<i>Figura 20: Tarefas para o trabalho com o texto</i>	<i>148</i>
<i>Figura 21: Proposta de pré-leitura para nível avançado</i>	<i>150</i>
<i>Figura 22: Tarefa de leitura.....</i>	<i>152</i>
<i>Figura 23: Tarefa de leitura e análise linguística.....</i>	<i>155</i>
<i>Figura 24: Tarefa sobre efeitos de sentido</i>	<i>158</i>
<i>Figura 25: Tarefa de vocabulário.....</i>	<i>161</i>
<i>Figura 26: Tarefa de produção textual.....</i>	<i>163</i>
<i>Gráfico 1: Alunos em cursos de nível avançado no PPE.....</i>	<i>30</i>

ANEXOS

<i>Anexo 1: Grades de correção do teste de nivelamento do PPE.....</i>	<i>184</i>
<i>Anexo 2: Especificações do exame Celpe-Bras.....</i>	<i>186</i>
<i>Anexo 3: Perguntas-guia para o desenvolvimento de projetos pedagógicos.....</i>	<i>187</i>
<i>Anexo 4: Fichas modulares para os níveis B2 e C1.....</i>	<i>189</i>
<i>Anexo 5: Unidade didática de nível avançado.....</i>	<i>191</i>
<i>Anexo 6: Aspectos para análise textual.....</i>	<i>217</i>

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

ICBV = Instituto Cultural Brasil-Venezuela

INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LA = Língua Adicional

LD = Livros Didáticos

LP = Língua Portuguesa

LPL = Língua Portuguesa e Literatura

MRE = Ministério das Relações Exteriores

PCN = Parâmetros Curriculares Nacionais

PLA = Português como Língua Adicional

PLM = Português Língua Materna

PPE = Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

QECR = 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

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo sistematizar orientações curriculares para o nível avançado de português como língua adicional (PLA) embasadas na concepção de uso da linguagem como prática social e na perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso.

Conforme apresentado nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul – Língua Espanhola e Língua Inglesa (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), o termo *língua adicional* se refere à língua que é uma adição a outra(s) já presente(s) no repertório do aluno. Além disso, considera-se que uma língua adicional não é necessariamente estrangeira, mas constitui-se como um recurso útil e relevante para a participação em práticas sociais contemporâneas, em nossa própria sociedade. Nessa perspectiva de ensino de línguas como soma aos conhecimentos do aluno, entendo que o objetivo desse ensino é a educação linguística, isto é, a criação de oportunidades de usos da língua aos educandos para que compreendam de maneira mais aprofundada a sua própria realidade e aprendam a transitar com maior desenvoltura, flexibilidade e autonomia no seu contexto e em outros nos quais possam/queiram vir a participar, tornando-se cidadãos mais atuantes na complexa e diversificada sociedade contemporânea (SCHLATTER; GARCEZ, 2012)¹.

Com base nessa visão, a partir da análise de diferentes materiais didáticos da área de PLA e de documentos da área de ensino de línguas, bem como da discussão acerca dos pressupostos teóricos que embasam o ensino de PLA no Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE), busco reunir orientações para uma proposta curricular e pedagógica para a elaboração de materiais didáticos de PLA de nível avançado.

Sob a perspectiva adotada em relação aos objetivos do ensino de línguas adicionais, entendo que seja importante construir uma progressão curricular em nível avançado que tenha como ponto de referência as práticas sociais públicas que acontecem pelo uso da linguagem. Além disso, em um cenário no qual a aprendizagem de línguas adicionais “não é um fim em si próprio, mas sim um meio para que os seus participantes possam dar contornos próprios a sua realidade” (AUERBACH, 2000, p.

¹ Os autores referem-se ao contexto escolar. Contudo, entendo que esse também seja um dos objetivos no ensino de PLA. Aprofundo essa discussão no capítulo 1.

148), considero que as aulas de PLA sejam um espaço para proporcionar momentos de contato das culturas de um integrante do grupo com as do outro de forma a valorizá-las.

Segundo Almeida Filho (2009), o português brasileiro (PB) ruma para os 200 milhões de falantes nesta década, garantindo para a língua portuguesa (LP) a marca de sexto idioma mais falado no mundo. Com a projeção brasileira no cenário econômico internacional, demandas crescentes de mercado têm emergido na área de ensino de PLA no país², tanto no setor público (no cenário atual, as universidades federais constituem os principais polos de ensino, pesquisa e formação de professores nesse campo³) quanto no setor privado. O Brasil testemunha hoje um grande interesse por parte de falantes de outras línguas em aprender o PB, tanto para negócios como para programas de nível de graduação e pós-graduação⁴ (entre eles, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, PEC-G, e o de Pós-Graduação, PEC-PG). Note-se, por exemplo, o aumento do número de candidatos no exame de proficiência da língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras), que passou de 1.155 (em 2000) para 6.861 (em 2010) (CARVALHO, 2012).

Apesar desse avanço na procura pela aprendizagem do idioma, os materiais didáticos de PLA ainda são limitados, o que pude notar quando comecei a ministrar aulas nessa área em 2009, no meu estágio obrigatório de português na UFRGS. Nesse período, tive a oportunidade de dar aulas para uma turma de nível avançado de PLA no PPE e pude observar que não havia muitos materiais publicados na área, principalmente para esse nível de ensino. Para sanar essa carência, comecei a preparar, juntamente com colegas professores do PPE, unidades didáticas de PLA para níveis avançados. No segundo semestre daquele ano, trabalhei com um grupo de nível intermediário e notei que muitas das unidades didáticas que havia proposto para a turma de nível avançado poderiam ser utilizadas com a do nível intermediário. Nesse momento, surgiu o

² Conforme Martín e Bedinelli (2012), entre 2009 e 2011, as permissões temporárias de trabalho concedidas a estrangeiros no Brasil aumentaram 65% (passando de 40.200, em 2009, a 66.400, em 2011) enquanto o número de vistos de estudante cresceu em 34% (passando de 15.700, em 2009, a 21.000, em 2011). Seguindo a mesma tendência, os Centros Culturais Brasileiros no exterior receberam cerca de 17,5 mil alunos em 2004, e em 2010 contaram com 31,7 mil estudantes (conforme FOREQUE, 2011).

³ Carvalho e Schlatter (2011) oferecem um breve panorama dos grupos de ensino e pesquisa de PLA no Brasil, bem como de trabalhos acadêmicos na área.

⁴ Entre 2003 e 2010, 4.300 estudantes de graduação de 20 países africanos, além de 237 pós-graduandos de 14 nações da África, vieram estudar no Brasil, principalmente através dos programas PEC-G e PEC-PG (ver *Balanço de política externa 2003-2010*, BRASIL - MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/temas/balanco-de-politica-externa-2003-2010>>. Acesso em: 15 maio 2013). Os mesmos programas trouxeram ao país, ao longo da última década, cerca de 2.400 estudantes latino-americanos: 1.173 pelo PEC-G, entre 2001 e 2010, e 1.194 estudantes de Pós-Graduação, entre 2001 e 2011 (Disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/pec/G/historico.html> e <<http://www.dce.mre.gov.br/pec/PG/historico.html>>. Acesso em: 15 maio 2013).

interesse em explorar materiais didáticos de nível avançado, mais especificamente as características que levam um material a ser qualificado como desse nível.

Ainda no ano de 2009, ministrei classes de língua inglesa em uma escola pública estadual de Porto Alegre. Nesse contexto, li e utilizei como embasamento prático e teórico para as minhas aulas os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) de línguas adicionais (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) e os Cadernos do Aluno e do Professor na área de línguas adicionais (SCHLATTER et al, 2009) e realizei um projeto pedagógico⁵ com meus alunos. Segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 145), um projeto é “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” e pode resultar de: decisões conjuntas dos alunos sobre o que gostariam de aprender e descobrir; sugestões do professor, a partir do que conhece do contexto do aluno; propostas da escola; propostas de várias disciplinas integradas; questões da atualidade; entre outros. O projeto “nor-teia o trabalho, definindo objetivos de leitura e de produção, de análise e reflexão linguística e de recursos linguísticos a serem focalizados em tarefas preparatórias” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 145).

Para a realização do projeto, usei como ponto de partida uma das unidades didáticas sugeridas nos Cadernos do Aluno (SCHLATTER et al, 2009), as quais têm o objetivo de ilustrar como a proposta pedagógica dos RC poderia ser implementada em sala de aula. Essas unidades apresentam diferentes textos e tarefas pedagógicas⁶ que mostram caminhos possíveis para o desenvolvimento de projetos pedagógicos. Parti da unidade apresentada para o 1º ano do Ensino Médio – “Podemos mudar o mundo?” – e, com base nas tarefas propostas, fiz modificações a partir do que conhecia do contexto da escola na qual estava trabalhando. A unidade didática serviu, assim, de embasamento para o desenvolvimento do projeto. Percebi, então, que uma unidade didática-guia poderia ser muito útil para o professor ter ideias sobre como desenvolver um projeto.

⁵ Utilizo o termo *projeto pedagógico* ou apenas *projeto*, como apresentado, por exemplo, nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) e em Schlatter e Garcez (2012). Não faço distinção desse termo com outros empregados na literatura, como *projeto de trabalho* (HERNÁNDEZ, 2004; LEITE; MENDES, 2004) e *projeto de aprendizagem* (SCHLATTER; GARCEZ, 2012). No capítulo 1, aprofundarei esse conceito.

⁶ Considero *tarefa pedagógica* ou somente *tarefa* a proposta do professor quanto ao que vai ser colocado em prática pelos alunos. Portanto, uma tarefa “consiste no planejamento e no direcionamento de atividades que queremos ver realizadas pelos participantes do evento educacional escolar, incluindo a explicitação, completa ou parcial, do contexto do uso da linguagem ao qual a tarefa alude” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 95).

Em 2010, comecei a ministrar aulas de PLA no Instituto Cultural Brasil-Venezuela (ICBV) em Caracas e a entrar mais em contato com o ensino por projetos, que era utilizado no último dos seis níveis de língua portuguesa oferecidos no ICBV (OHLWEILER, 2006). Juntamente com a professora coordenadora do curso, Beatriz Demoly Ohlweiler, implementamos o trabalho por projetos em todos os níveis do ICBV (OHLWEILER; MITTELSTADT, em preparação), a partir de temáticas específicas relevantes para os alunos e de gêneros que serviam às temáticas. No entanto, novos questionamentos foram aparecendo, entre eles, o de como planejar um trabalho consistente em projetos pedagógicos quanto aos recursos linguísticos necessários para a leitura e a produção de diferentes textos (escritos e orais).

Essas experiências em sala de aula e as perguntas advindas da prática tornaram-se foco dos meus questionamentos durante o mestrado e guiaram as leituras feitas. Em 2011, cursei a disciplina de *Ensino e Aprendizagem de Língua Materna*, ministrada pela professora Luciene Simões, e reli os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998) e os RC de Língua Portuguesa e Literatura (FILIPOUSKI et al, 2009), percebendo que, em diversos aspectos, o ensino de PLA em nível avançado assemelhava-se ao ensino de português como língua materna (PLM). Nesse sentido, passei a dedicar-me também a estudos e propostas de ensino de PLM para realizar este trabalho.

No contexto de ensino do PPE, a pedagogia de projetos é um dos eixos orientadores das práticas pedagógicas, sendo que, desde o início das atividades de ensino (em 1994), os estudantes desenvolviam projetos específicos nas disciplinas que estavam cursando como também podiam se matricular em disciplina específica para esse fim (Projetos I, II e III). Com vistas a tornar mais orgânica essa prática no projeto político-pedagógico do Programa, Kraemer (2012), em sua dissertação de mestrado, propôs uma progressão curricular para os níveis básico e intermediário (quatro semestres) do PPE com base em projetos organizados por temáticas e gêneros do discurso relevantes ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, o nível avançado não foi incluído na proposta curricular porque “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”⁷ (p. 19). Concordo com a pesquisadora que, devido à maior

⁷ Conforme veremos no próximo capítulo, a flexibilidade de conteúdos está presente em toda proposta curricular, mas há uma sugestão de eixos temáticos para cada nível das disciplinas de referência (Básico I

proficiência dos alunos, os conteúdos nos níveis mais avançados podem concentrar-se no aperfeiçoamento desejado pelo grupo de alunos em cada edição do curso, mas acredito que seja importante sistematizar um conjunto de orientações e propostas pedagógicas quanto aos desafios que podem ser apresentados aos alunos no intuito de buscar avanços na sua proficiência em língua portuguesa. Essa sistematização poderá ser útil para orientar o professor na busca por textos e no planejamento de aulas desafiadoras e que tenham como meta a participação social dos estudantes.

Levando em conta as experiências, questionamentos e leituras realizadas antes e durante o período do mestrado, bem como a carência de orientações para o nível avançado que fossem além do aperfeiçoamento da acurácia linguística, este trabalho procura sistematizar orientações curriculares para o nível avançado que partam da perspectiva de uso da linguagem como prática social, em que os alunos são desafiados a agir no mundo, buscando, dessa forma, um ensino de língua adicional focado na formação de cidadãos mais atuantes e conhecedores do mundo contemporâneo. Além disso, ilustra, em uma proposta de unidade didática, como as orientações podem ser colocadas em prática, servindo como um exemplo do trabalho que pode ser desenvolvido em sala de aula nesse nível.

Dessa maneira, a pergunta que este estudo pretende responder é: *partindo do pressuposto de que aprender uma língua é aprender a utilizá-la para (inter)agir no mundo, e que o objetivo do ensino de PLA é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, como planejar aulas de PLA que desafiem alunos que já têm conhecimento da língua a avançar?*

Para dar conta dessa problemática inicial, focalizarei as seguintes questões:

1. Como tem sido caracterizado o nível avançado em documentos de ensino e avaliação de língua portuguesa e em manuais didáticos de PLA?
2. Quais são os objetivos de ensino de um curso de nível avançado de PLA?
3. Quais princípios podem orientar o planejamento de unidades didáticas de nível avançado de PLA?

Para dar conta dessas questões, buscarei:

e II, Intermediário I e II) de acordo com um levantamento das demandas de aprendizagem do público-alvo do PPE.

- a) apontar quais são os elementos que tornam um material de PLA como de nível avançado a partir dos pressupostos teóricos do PPE e dos documentos e materiais didáticos analisados;
- b) reunir orientações para a definição de conteúdos e para o planejamento de aulas de nível avançado;
- c) sistematizar as orientações em uma proposta modelo de unidade didática de nível avançado.

Além disso, no contexto específico do PPE e, possivelmente, em outros contextos de ensino de PLA, este estudo pretende contribuir com uma proposta de referência para a elaboração de novas unidades didáticas que sirvam de apoio para professores de nível avançado desenvolverem projetos pedagógicos com as suas turmas e que tenham como objetivo a participação dos estudantes, no mundo que se faz em português, de modo mais autônomo, confiante, autoral e crítico.

Para responder as minhas indagações, começo o próximo capítulo apresentando as orientações teórico-metodológicas adotadas pelo PPE e sua atual proposta curricular. Abordo também os objetivos do ensino de línguas, e, a partir desses objetivos, discuto os conceitos de uso da linguagem e de gênero do discurso, referencial teórico que embasa a perspectiva de ensino de línguas discutida aqui. Tendo como base essa orientação, apresento possibilidades de trabalho em sala de aula e aponto algumas diretrizes para o ensino de recursos linguísticos.

No capítulo 2, apresento documentos que sugerem e/ou apresentam como pode ser feita uma progressão curricular em aulas de PLA e de PLM. Após, no capítulo 3, analiso três livros de PLA de nível avançado e a apostila que atualmente guia os trabalhos realizados na disciplina de nível avançado do PPE, buscando apontar: como é organizada a progressão; qual é a metodologia de ensino proposta; quais são os conteúdos e os objetivos de ensino em nível avançado.

Com base nas diretrizes teórico-metodológicas adotadas e nas análises dos documentos e dos livros didáticos, sistematizo orientações curriculares – no capítulo 4 – e pedagógicas – no capítulo 5 – para o nível avançado de PLA, ilustrando-as em uma proposta de unidade didática modelo.

Finalmente, no capítulo 6, respondo a indagação inicial desta pesquisa – como planejar aulas de PLA que desafiem alunos que já têm conhecimento da língua a

avançar? – a partir da discussão feita nos capítulos anteriores e considerando o contexto de ensino específico do PPE, ou seja, o que seria adequado às necessidades dos alunos desse Programa. Concluo esta pesquisa retomando os seus pontos principais e apontando caminhos para futuros trabalhos.

1 DIRETRIZES PARA A CONSTRUÇÃO DE UM CURSO DE NÍVEL AVANÇADO DE PLA

*Education is the most effective means
that society possesses for confronting
the challenges of the future.*
UNESCO

Visando ao objetivo de sistematizar orientações para o ensino de PLA em nível avançado, apresentarei neste capítulo o contexto de ensino em que a pesquisa foi desenvolvida, o Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE). A apresentação desse enquadre institucional é importante, pois são as orientações teórico-metodológicas desse contexto de ensino que embasam a discussão sobre objetivos, conteúdos e práticas de ensino de PLA em nível avançado que farei nos capítulos 4 e 5. Nesse sentido, busco sistematizar, aqui, o que já tem sido feito no PPE, ampliando a discussão, no capítulo 2, com base na análise do que tem sido descrito em documentos e em manuais didáticos como objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos no ensino de língua portuguesa em nível avançado. Início, assim, apresentando o PPE, os cursos que oferece, as orientações teórico-metodológicas e a proposta curricular, para, em seguida, aprofundar algumas noções basilares para o Programa e para este trabalho: o que se entende como objetivo de ensino de línguas, o conceito de gênero do discurso e a proposta de ensino com base em projetos pedagógicos.

1.1 O contexto de ensino: o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS

O PPE foi criado em dezembro de 1993 com o objetivo de difundir o ensino e a pesquisa de PLA, reunindo professores do Instituto de Letras da UFRGS, bem como alunos do curso de graduação (bolsistas de pesquisa e de extensão) e de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Letras da mesma universidade.

Schlatter (2007) afirma que são objetivos específicos do PPE:

- oferecer cursos de formação de professores de Português/ Língua Estrangeira;
- promover cursos de extensão de Português para Estrangeiros abertos a falantes de outras línguas;

- elaborar material didático para Curso de Português para Estrangeiros;
 - desenvolver na Universidade Federal do Rio Grande do Sul pesquisa na área de ensino e aprendizagem de português como Língua Estrangeira;
 - aplicar o exame Celpe-Bras;
 - promover fórum de debates e seminários para atualização e troca de experiência de ensino e pesquisa de Português como Língua Estrangeira e da cultura brasileira;
 - promover intercâmbios entre professores e alunos da UFRGS com universidades e instituições que tenham Português para estrangeiros.
- (p. 6)

Dessa forma, o PPE trabalha com pesquisa, ensino e extensão, propiciando aos alunos da graduação e da pós-graduação momentos de troca de experiências acerca do ensino e aprendizagem de PLA, de produção de material didático e de reflexão acerca dos materiais criados. Além disso, em todos os semestres são oferecidas 30 horas de formação para os professores em exercício, com leituras e debates sobre aprendizagem de PLA, projetos pedagógicos, práticas de ensino e de avaliação, elaboração de materiais didáticos, entre outros.

Atualmente, são oferecidas as seguintes disciplinas⁸ para falantes de outras línguas no PPE:

- | | |
|--------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| ✓ Básico I (90 horas) | ✓ Estudos Dirigidos (60 horas) |
| ✓ Básico II (90 horas) | ✓ História e Cultura Gaúcha (60 horas) |
| ✓ Português para Falantes de Espanhol (90 horas) | ✓ História e Cultura Gaúcha PEC-G (30 horas) |
| ✓ Canção Brasileira (30 horas) | ✓ Intermediário I (90 horas) |
| ✓ Cinema Brasileiro I e II (60 horas cada) | ✓ Intermediário II (90 horas) |
| ✓ Compreensão I e II (30 horas cada) | ✓ Leitura e Escrita Acadêmica (60 horas) |
| ✓ Contação de Histórias (60 horas) | ✓ Leitura e Produção de Texto I (30 horas) |
| ✓ Contos e Crônicas (60 horas) | ✓ Leitura e Produção de Texto II (60 horas) |
| ✓ Conversação I (30 horas) | ✓ Leitura e Produção de Texto III (60 horas) |
| ✓ Conversação II (60 horas) | ✓ Literatura Brasileira I (60 horas) |
| ✓ Cultura Brasileira (60 horas) | ✓ Literatura Brasileira II (60 horas) |
| ✓ Curso Intensivo PEC-G (500 horas) | ✓ Prática Teatral (60 horas) |
| ✓ Estudos Avançados do Texto (60 horas) | ✓ Práticas do Discurso Oral (60 horas) |
| | ✓ Preparatório Celpe-Bras (20 horas) |

⁸ Cursos oferecidos em 2013/01 segundo o *site* do PPE. Em: <<http://sites.google.com/site/secretariappe/>>. Acesso em: 10 abril 2013

Nos cursos de referência⁹, Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II, utilizam-se os livros *Novo Avenida Brasil I, II e III*¹⁰ e também materiais didáticos elaborados pelos professores do Programa. Nas outras disciplinas, incluindo as de nível avançado, são usados materiais didáticos criados exclusivamente pelos professores e ex-professores do PPE.

1.1.1 Orientações teórico-metodológicas do PPE

Segundo Schlatter (2007), os cursos do PPE apresentam como orientação teórica o uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000). Isso significa que saber uma língua é ser capaz de participar de distintas atividades em diferentes práticas sociais por meio da realização de ações pelo uso da linguagem. Nessa perspectiva, o uso da linguagem é entendido como uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual os sujeitos agem no mundo interagindo com o outro nos diferentes campos de atuação humana e, para tanto, fazem uso de um repertório de recursos compartilhados e variáveis para, conjuntamente, construírem ações, durante as quais se posicionam frente a valores que os participantes tornarem relevantes, o que constitui a interação. Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita aos sujeitos significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 1998).

As diretrizes didático-pedagógicas do PPE estão ancoradas numa visão de aprendizagem social e situada. Nessa ótica, 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 construindo conjuntamente em cada aqui-e-agora dos encontros pedagógicos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Nessa perspectiva, é importante que as propostas pedagógicas busquem incentivar os alunos a utilizarem a língua para realizar diferentes

⁹ Os cursos de referência correspondem às disciplinas que trabalham com as quatro habilidades (falar, ler, ouvir e escrever), sem priorizar uma em especial (como as disciplinas Conversação I e II ou Compreensão I e II, por exemplo) ou um foco de estudo específico (como as disciplinas Cinema Brasileiro I e II, por exemplo). Os conteúdos desenvolvidos em cada curso de referência servem de orientação para o nivelamento dos alunos nos demais cursos. Para mais informações, ver Kraemer (2012).

¹⁰ Com base na proposta curricular com base em projetos pedagógicos elaborada por Kraemer (2012), esses manuais estão sendo gradativamente substituídos pelo uso de materiais didáticos próprios unicamente.

ações e a interagirem em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos e, para tanto, que lancem mão de formas de expressão já conhecidas e aprendam outras à medida que se façam necessárias. Sob esse viés, aprender uma língua significa fazer uso dela no momento em que se aprende e para propósitos de participação social. Segundo Schlatter e Garcez (2009), “na aula de língua, se aprende a usar a língua para agir ali mesmo, com os outros já presentes, e realizar atividades individuais e coletivas para reconhecer-se e ser reconhecido como integrante do grupo do qual participa ou do qual quer participar” (p. 131).

A orientação para as práticas de sala de aula é o ensino por tarefas (BULLA et al, 2009) e por projetos pedagógicos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), tendo na noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010a; BAKHTIN, 2010b) os critérios para elaborar as tarefas de uso da língua. A seguir, apresento o currículo proposto por Kraemer (2012) para o PPE, que segue essas diretrizes e que será o ponto de partida para o que proponho neste trabalho como orientações curriculares e didáticas para o ensino de PLA em nível avançado.

1.1.2 A proposta curricular do PPE

Kraemer (2012) sistematizou a organização curricular para os cursos de referência do PPE com base nos pressupostos teóricos do Programa e adequada às necessidades dos alunos desse contexto, tomando o texto como objeto central de estudo e, conseqüentemente, como ponto de partida para a construção de um currículo. Conforme a autora, “não há uma seleção pronta [de temáticas e gêneros] 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” (p. 99), devendo o professor estar atento a vários fatores – idade dos alunos, suas habilidades linguísticas, suas necessidades de conhecimento para uma efetiva participação social e para seu crescimento intelectual – que possam influenciar a escolha dos temas e gêneros a serem trabalhados. Ainda assim, Kraemer (2012) afirma que é possível estabelecer uma progressão curricular que seja ampla e flexível e, inspirada dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009), apresenta um currículo para os quatro cursos de referência do PPE baseada na premissa de que “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” (KRAEMER, 2012, p. 104).

Os critérios elencados por Kraemer (2012) para a organização de uma progressão curricular de PLA para o contexto do PPE envolvem a carga horária dos cursos de referência, as condições físicas e materiais do contexto de ensino, a formação dos professores, o perfil dos alunos e as diretrizes didático-pedagógicas já apresentadas anteriormente. Seguindo as orientações da proposta curricular dos RC, a autora propõe o seguinte quadro de critérios para a seleção de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos em uma progressão curricular para o ensino de PLA (Quadro 1):

Quadro 1: Critérios para a seleção de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos em 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	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o gênero estruturante e o projeto - Envolver leitura e/ou compreensão oral e produção oral e/ou escrita
Definição dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - 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)

Fonte: KRAEMER, 2012, p. 101-102

Além disso, Kraemer (2012) baseia-se nas seguintes indagações para pensar em um currículo mais voltado para o 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?
- 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? (KRAEMER, 2012, p. 103-104)

Como dito acima, alinhando-se ao que é proposto pelos RC e no projeto político pedagógico do PPE, esses critérios levam em conta a adequação dos temas ao contexto de ensino, a noção de gêneros discursivos como embasamento e o trabalho por projetos como forma de trabalho em sala de aula. É com base nesse mesmo enquadramento que construo aqui as orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado que serão discutidas nos capítulos 4 e 5 deste trabalho. Para ilustrar como Kraemer (2012) organiza a proposta curricular, apresento, no quadro a seguir (Quadro 2), um dos eixos temáticos sugeridos para o nível Intermediário II, com indicações de possíveis projetos, objetivos e conteúdos relacionados.

Quadro 2: Exemplo de proposta curricular para o PPE

Temas e gêneros	Sugestões de projetos	Objetivos e conteúdos
Intermediário II		
<p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Legislação: projetos e reformas <input type="checkbox"/> O que é o jeitinho brasileiro? <input type="checkbox"/> Comportamento: o (não) cumprimento das leis <input type="checkbox"/> 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"> <input type="checkbox"/> Debate <input type="checkbox"/> Reportagem <input type="checkbox"/> Texto informativo <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Códigos <input type="checkbox"/> Contratos <input type="checkbox"/> Estatutos <input type="checkbox"/> Normas <input type="checkbox"/> Projetos de lei <input type="checkbox"/> 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 proporsiam.</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 – <i>O que faz o Brasil, Brasil?</i>; <i>Carnavais, malandros e heróis</i>; de Livia Barbosa – <i>O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros</i>; de Lourenço Stelio Rega – <i>Dando um jeito no jeitinho</i>.</p> <p>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:</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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 organização, componentes do texto); - Vocabulário referente à legislação; - Recursos linguísticos para ler e escrever leis.

Fonte: KRAEMER, 2012, p. 117-118

A proposta de progressão curricular, que passa atualmente por um processo de implementação no PPE, é organizada por meio de diferentes temas e gêneros, envolvendo 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. Conforme mencionado anteriormente, o nível avançado não foi contemplado nessa proposta. Levando em conta

que, para propor orientações curriculares e pedagógicas, é necessário conhecer o contexto de ensino e o perfil dos alunos, apresento a seguir, o nível avançado no PPE.

1.1.3 O nível avançado no contexto do PPE

Ao se matricularem no PPE, os alunos fazem um teste de nivelamento (SANTOS, 2007) para verificarem qual é o nível mais adequado¹¹ de acordo com seu conhecimento prévio da LP. Conforme a grade de correção utilizada para o nivelamento (ver Anexo 1 para as grades de correção para a parte oral e escrita do nivelamento), o aluno que vai para o curso de Intermediário II¹² e/ou para as demais disciplinas nesse nível, em relação à compreensão e produção oral:

- Raramente solicita ajuda para alguma pergunta.
- Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo para a conversa.
- Apresenta fluência muito boa.
- Usa as estruturas gramaticais e o léxico relacionados a todas as funções¹³.
- Apresenta *poucas* inadequações nas funções 4 [Narrar o que fez ontem (no passado)] e 5 [Falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc.)] (principalmente na distinção entre o pretérito perfeito e imperfeito) e *algumas* nas funções 6 [Expressar preocupação e aconselhar] e 7 [Fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética] (uso do subjuntivo). (SANTOS, 2007, p. 79, grifos da autora)

Já em relação à compreensão e produção escrita, o aluno:

- Cumpre todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.
- Apresenta um texto consistente (com muitas informações) e coeso.
- Apresenta algumas inadequações gramaticais com relação às funções 4 [Narrar o que fez ontem (no passado)] e 5 [Falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc.)], principalmente, na distinção de uso entre elas.
- Apresenta vocabulário amplo e variado. (SANTOS, 2007, p. 79)

¹¹ Os níveis considerados para o teste de nivelamento referem-se à proficiência exigida para a matrícula nas disciplinas de referência do PPE (Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II e Avançado).

¹² O nível avançado não foi descrito por Santos (2007), mas a autora tece alguns comentários sobre o nível, caracterizando-o principalmente como o nível no qual há uma maior desenvoltura no uso da língua e repertório mais amplo de recursos linguísticos.

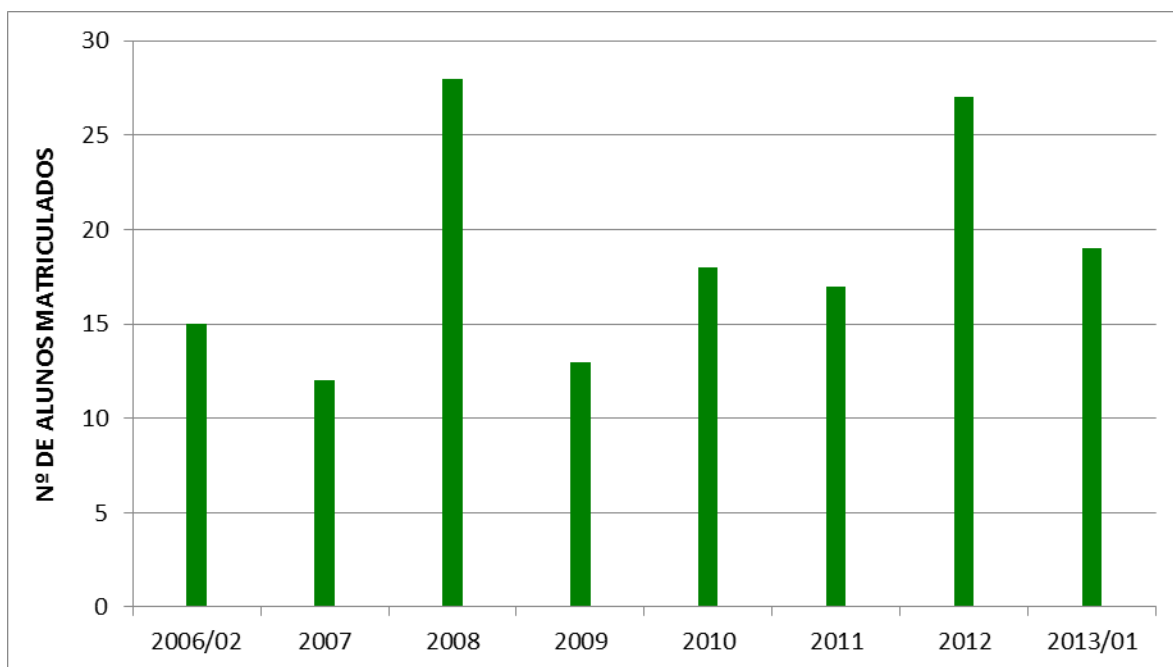
¹³ As funções especificadas no teste de nivelamento. Para maior detalhamento do teste, ver Anexo 1.

Santos (2007) aponta que os alunos de nível Intermediário II e Avançado cumprem as tarefas do teste, adequando-se à situação de produção delimitada pelo enunciado da tarefa-avaliativa, sendo capazes, além disso, de articular com mais autonomia as informações do texto-base para sua produção textual do que os alunos considerados de nível Intermediário I. Diferentemente do nível Intermediário I, alunos de nível Intermediário II e Avançado apresentam mais abrangência de vocabulário em sua produção escrita e oral. Embora menos frequentes do que no nível Intermediário I, as inadequações linguísticas neste nível e no nível Intermediário II são semelhantes, o que, de acordo com Santos, poderia servir como subsídio para pensarmos que de fato não é apenas o conhecimento gramatical que diferencia níveis de proficiência, contribuindo com uma visão de proficiência voltada para o uso da linguagem, pois outros elementos discursivos estão em jogo para que o aluno possa ser considerado mais ou menos proficiente em uma língua adicional. Entendo que as descrições acerca do que se espera de um aluno de Intermediário II, mesmo referindo-se à avaliação de tarefas específicas, aponta para algumas especificidades de um aluno considerado de nível avançado no PPE: um bom domínio da LP, compreensão e produção de textos consistentes em alguns campos de atuação e uso de vocabulário adequado para tanto. Convém salientar, entretanto, que essas noções são bastante amplas e genéricas, pois não há consenso, por exemplo, de quais seriam esses campos de atuação, ou em quais gêneros discursivos o estudante deveria mostrar maior proficiência para ser considerado avançado. Nessa direção, buscarei aprofundar, nos próximos capítulos, alguns caminhos possíveis para entender o que se espera desenvolver com alunos desse nível de ensino.

Apresento, em seguida, o número de alunos em cursos de nível avançado no PPE ao longo dos últimos sete anos (Gráfico 1). Antes de 2006, as disciplinas em nível avançado eram oferecidas esporadicamente, somente quando havia demanda para tal. Nesses casos, o grupo era, em geral, pequeno (em torno de 5 alunos) e os conteúdos eram decididos com os participantes¹⁴. É possível notar que nos últimos anos tem havido uma demanda regular por cursos avançados, o que torna relevante a sistematização de orientações curriculares e a produção de materiais didáticos específicos para esse nível. Em geral, os alunos nesse nível são de diversas nacionalidades e estão no Brasil para realizar cursos de graduação ou de pós-graduação na universidade.

¹⁴ Informação obtida com a coordenação do curso em maio de 2013.

Gráfico 1 - Alunos em cursos de nível avançado no PPE



Ao longo dos últimos dez anos, houve a criação de diferentes disciplinas voltadas para alunos de nível avançado no PPE: *Conversação Avançada*, *Avançado I*, *Avançado II*, *Estudos Avançados do Texto I*, *Estudos Avançados do Texto II*, *Literatura Brasileira II*, *Cinema Brasileiro II*, *Estudos Dirigidos*, *Cinema Brasileiro II*, *Prática Teatral e Leitura e Escrita Acadêmica*. Dentre essas, *Estudos Avançados do Texto* é a disciplina de referência para o nível avançado no PPE, isto é, tem como meta o trabalho com textos de diferentes gêneros do discurso para desenvolver as quatro habilidades e ampliar o repertório de recursos linguísticos para participar nas situações de uso da linguagem propostas. De acordo com a ementa de *Estudos Avançados do Texto*, a disciplina tem como objetivos:

- a) aprofundar o desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar;
- b) sistematizar fundamentos linguísticos nos níveis sintático, semântico e pragmático e associá-los às necessidades comunicativas de uso da língua;
- c) compreender estruturas complexas da língua portuguesa visando fluência oral e escrita;
- d) desenvolver a compreensão de diferentes tipos de textos em diferentes registros;
- e) desenvolver a produção escrita de diferentes tipos de texto em diferentes registros;

- f) aprimorar linguisticamente os estudantes para que possam acompanhar as aulas nos cursos oferecidos pela Universidade;
- g) proporcionar o reconhecimento e a discussão de aspectos da cultura brasileira. (RAMOS et al. APOSTILA ESTUDOS AVANÇADOS DO TEXTO, PPE, UFRGS, 2009/2010, p. 3)

O material didático usado atualmente na disciplina foi criado por professores do PPE entre 2009 e 2010 (Gabriela da Silva Bulla, Letícia Grubert dos Santos, Daniela Doneda Mittelstadt e Rodrigo Ramos¹⁵). A análise desse material será feita no capítulo 3.

Conforme dito anteriormente, as diretrizes que ancoram este trabalho são os pressupostos teórico-metodológicos adotados pelo PPE. Por isso, de forma a sistematizar orientações curriculares e didáticas para o nível avançado coerentes com o que é proposto nesse contexto de ensino, entendo que seja importante aprofundar a discussão sobre suas orientações teóricas. Assim, primeiramente, discorrerei sobre os objetivos gerais do ensino de línguas adicionais; após, apresentarei a perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, descrevendo alguns estudos que partem da noção de gêneros discursivos para o trabalho em sala de aula; e, finalmente, abordarei alguns conceitos da pedagogia de projetos que julgo relevantes para a proposta que faço mais adiante.

1.2 Princípios teóricos orientadores

1.2.1 O objetivo do ensino de línguas adicionais

De acordo com Schlatter (2009), o objetivo de ensino de LA na escola seria o de “*ampliar a participação* do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu *desenvolvimento como cidadão*” (p. 12, grifos meus). A autora aponta que as aulas de LA devem auxiliar o educando não para que em um futuro distante possam, quem sabe, vir a utilizar a língua, e sim para que usem a LA para dar novos contornos à própria realidade no aqui-e-agora, agindo sobre essa realidade e desenvolvendo a sua cidadania¹⁶. Entendendo que cidadão é “uma pessoa que tem

¹⁵ Rodrigo Ramos compilou as tarefas e montou a versão final em 2010.

¹⁶ Esta mesma proposta é apresentada por Auerbach (2000); Garcez (2008); Schlatter e Garcez (2009; 2012).

conhecimentos sobre assuntos públicos, instilada com atitudes de virtude cívica e equipada com habilidades para participar na esfera pública¹⁷" (HEATER, 1990, p. 336), a prática em sala de aula passa a ter como objetivo a criação de 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)

Nesse sentido, acredito que o ensino – não só no contexto escolar, mas também em um contexto mais amplo, que inclui o ensino de PLA em contextos como o do PPE – tem o compromisso de desafiar o educando e contribuir para a ampliação de sua participação no contexto em que está inserido, ou seja, a ampliação de sua cidadania. Segundo Rajagopalan (2003, p. 70), o verdadeiro propósito do ensino de línguas "é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar e agir. Significa transformar-se em cidadãos do mundo". Ainda segundo o autor, há uma redefinição cultural com a aprendizagem de línguas, e nesse processo, não faz sentido falar em perdas e ganhos, "nós simplesmente nos transformamos em outras pessoas. Afinal, é na linguagem e através dela que as nossas personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação" (p. 70).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as línguas adicionais constituem-se em uma "possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão" (BRASIL, 1998, p. 15), e, por isso, é importante "centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social" (BRASIL, 1998, p. 15). Para desenvolver as ferramentas necessárias para aumentar esse engajamento, entendo como tarefas importantes:

□ 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 nela intervir*;

¹⁷ Tradução minha de: "a person furnished with knowledge of public affairs, instilled with attitudes of civic virtue and equipped with skills to participate in the public arena".

- *produzir textos de modo seguro e autoral*, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, mas também em *esferas públicas* de atuação social;
- *construir um repertório* de conhecimentos sobre língua [...] que possibilite reinterpretar os modos como o cotidiano se organiza e os modos como a história, as relações de poder e a busca por discursos próprios se entrecruzam constantemente em nossos usos da língua. (SIMÕES et al, 2012, p. 46, grifos meus)¹⁸

Na esteira desse raciocínio, é fundamental que haja oportunidades para o acesso à prática com diferentes discursos, pois é por meio das relações do uso da linguagem em diferentes campos de atuação que os educandos poderão ampliar seus repertórios e sua confiança. É por meio da leitura de diferentes textos e da sua apropriação de forma crítica que poderão, então, participar de forma mais atuante no seu próprio contexto, o que faz parte da nossa busca em “oportunizar que nossos alunos assumam sua própria voz, que possam produzir ações de linguagem com autoria e confiança” (SIMÕES et al, 2012, p. 44).

Ainda nesse viés, o trabalho com gêneros do discurso mostra-se como uma das possibilidades para ampliar a participação social, pois “é no trabalho com os mais variados gêneros textuais¹⁹ – falados e escritos – que os aprendizes tomarão consciência da multiplicidade de usos possíveis da língua” (BAGNO, 2011, p. 32). Entendendo, assim, que o trabalho com diversos gêneros é uma forma de auxiliar os educandos a ampliarem a sua cidadania, aprofundarei a seguir a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso.

1.2.2 Uso da linguagem e a perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso

*A genre lives in the present, but always
remembers its past, its beginning.*
BAKHTIN

¹⁸ As autoras referem-se ao contexto de língua materna, mas acredito que as mesmas tarefas também sejam válidas para o ensino de língua adicional.

¹⁹ De acordo com Rojo (2005), há duas vertentes na área de estudo de gêneros: a teoria dos gêneros textuais e a teoria dos gêneros discursivos. A primeira é mais voltada a uma descrição da materialidade linguística no gênero, estabelecendo, por exemplo, famílias de textos, e a sua preocupação é a de descrever propriedades do texto e suas formas. Já a segunda apresenta base enunciativa e é centrada, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados e em sua dimensão sócio-histórica. Alinho-me à segunda vertente. Ainda assim, acredito que a afirmação de Bagno seja válida para pensar-se não só em termos de gêneros textuais, como também em gêneros discursivos.

Atualmente, muito se tem discutido e pesquisado acerca da noção de gêneros do discurso. Contudo, ainda que seja importante uma reflexão aprofundada sobre o tema, não se pode perder de vista o caráter comum e cotidiano dos gêneros. Em outras palavras, é importante não tornar demasiadamente complexa a noção em detrimento da ideia básica de que os gêneros do discurso são os organizadores do uso da linguagem em qualquer situação social em que nos envolvemos, seja quando conversamos com membros da nossa família, seja quando compramos remédio na farmácia, seja quando escrevemos um relatório de pesquisa científica. De acordo com Bakhtin (2010a), nossa relação com os gêneros está intrinsecamente ligada à nossa relação com a(s) língua(s) em que fomos socializados, sendo que ambos – gêneros e língua – são produto de nossa participação em diferentes situações sociais envolvendo o uso da linguagem (p. 282). Dessa forma, dar oportunidades para agir por meio da linguagem e de diferentes gêneros do discurso é uma meta desejável se pretendemos promover a participação exitosa dos alunos em diferentes contextos.

Nesse sentido, acredito que seja importante apontar o que Bakhtin declara como possibilidades para o ensino de uma língua:

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística 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 linguística. [...] *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, 2010b, p. 98, grifo meu)

Pode-se perceber que, para Bakhtin, é importante um ensino de língua pautado na sua concretude, no seu enunciado²⁰, a partir do entendimento de que a língua é constituída e construída no discurso dos interlocutores e condicionada às transformações históricas e sociais. Nesse sentido, a aprendizagem está vinculada às

²⁰ Há uma flutuação terminológica em relação a este termo nas obras do Círculo. Neste trabalho, chamarei de *enunciado* o produto do discurso, que se opõe à oração, e de *enunciação* a atividade de produção de enunciados dentro de um contexto de produção específico, com propósitos e interlocutores determinados.

esferas de inserção social e interpessoal do aprendiz. Alinho-me ao autor nesse sentido e defendo, então, um trabalho em sala de aula por meio de gêneros do discurso.

Nesse contexto, é relevante trazer à tona alguns conceitos-chave para o entendimento do que vem a ser gênero do discurso em uma perspectiva bakhtiniana, de forma que em sala de aula seja feito um trabalho levando em conta a sua natureza. De acordo com Bakhtin,

[...] 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. (BAKHTIN, 2010a, p. 261)

Rodrigues (2000) afirma que os limites do enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos discursivos – por exemplo, em uma dada situação social, de acordo com os propósitos discursivos e com as condições daquela situação, o falante termina o seu enunciado, passando a palavra ao interlocutor, para que ele possa dar sua resposta. A troca de sujeitos discursivos emoldura o enunciado, estabelece suas fronteiras e cria sua corporeidade específica em relação aos outros enunciados vinculados a ele.

A expressividade, outra característica comum a todo enunciado, remete à ideia de *dialogismo*. Se cada falante vale-se de outros enunciados para construir o seu, da mesma forma, seu enunciado é uma reação-resposta a outros enunciados já ditos. Desse modo, não há enunciado neutro: o enunciado é a instância da expressão da posição do falante e dos demais participantes da comunicação. Nesse sentido, forma, função e suporte isoladamente não determinam um gênero, já que um gênero discursivo é o somatório das relações dialógicas estabelecidas em um determinado contexto de comunicação, nos quais se relacionam falante, ouvinte, propósito do enunciado e a esfera da atividade humana em que a comunicação ocorre (SCHOFFEN, 2009). Essas características permitem o estabelecimento das diferenças entre o enunciado e as unidades da língua (sistema), que podem ser observada no quadro a seguir (Quadro 3):

Quadro 3: A oração e o enunciado a partir de Bakhtin (2010a)

Oração	Enunciado
<ul style="list-style-type: none"> • Neutra 	<ul style="list-style-type: none"> • Tem expressividade.
<ul style="list-style-type: none"> • Não tem contato direto com a situação extraverbal do enunciado, não pode determinar por si mesma uma postura de resposta. 	<ul style="list-style-type: none"> • É uma reação-resposta a outros enunciados já ditos.

<ul style="list-style-type: none"> • Tem plenitude de sentido, não determina por si só uma atitude responsiva, não tem contato com a realidade extraverbal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Unidade real da comunicação discursiva
<ul style="list-style-type: none"> • Possui natureza, conclusividade e unidade gramaticais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Composto de uma dimensão verbal – o seu material semiótico e a organização desse material em um conjunto coerente de signos (a organização textual), e de uma dimensão social – sua situação de interação, que inclui o tempo e o espaço históricos, os participantes sociais da interação e a sua orientação valorativa (BAKHTIN 2010b).
<ul style="list-style-type: none"> • Potencialidade de sentido 	<ul style="list-style-type: none"> • Concretização do sentido da oração
<ul style="list-style-type: none"> • Elemento abstrato 	<ul style="list-style-type: none"> • Concreto e único – não podem ser repetidos.

Nessa perspectiva, embora o uso da linguagem possua suas especificidades e leis intrínsecas, essas especificidades não se definem em si mesmas, pois elas são sensíveis a fatores extralinguísticos (políticos, sociais, culturais, tecnológicos etc.). São, assim, sensíveis ao tempo, espaço e relações entre interlocutores, de forma que o fenômeno do uso da linguagem se constitui como um fenômeno eminentemente intersubjetivo, pois é mediante trocas de enunciados que os sujeitos se constituem como tais, na sua relação com discursos anteriores e na relação com o discurso do outro. Em outras palavras, quando interagimos estão implicados interlocutores que agem conjuntamente para atingir um propósito, localizados em um tempo e lugar imediato, sociocultural e histórico (SIMÕES et al, 2012).

Segundo Bakhtin, a enunciação pode ser entendida como

[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (BAKHTIN, 2010b, p. 116, grifo do autor)

Logo, a enunciação está ligada a essa dinâmica de interação estabelecida entre os interlocutores. Dessa forma, a enunciação é um produto da interação social e dos discursos construídos e transformados continuamente na relação entre os sujeitos.

Para Faraco (2003), a compreensão não é mera experienciação psicológica da ação de outros, mas, sim, uma atividade dialógica que, diante de um texto, permite ao

leitor a construção de outro texto, assim, compreender seria “uma resposta, uma tomada de decisão diante do texto” (p. 42). Nesse sentido, ler implica uma atitude responsiva. De acordo com Bakhtin,

[...] essa orientação da palavra em função do interlocutor tem grande importância. Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (2010b, p. 117, grifos do autor)

Desse modo, um texto não faz sentido como objeto linguístico descontextualizado, pois ele é o resultado de outros textos que vieram antes e de seleções do locutor sobre o que dizer, como, para quem e com quais objetivos. Com base nessa perspectiva de uso da língua, a aula de língua tem como compromisso buscar ampliar as possibilidades de participação do educando, de modo que ele venha a ler e produzir textos de e para diferentes interlocutores, levando em conta as possibilidades de construção desse texto a partir das expectativas criadas historicamente em diferentes cenários das interações humanas.

De acordo com Bakhtin (2010a), “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” (p. 262). Nessa linha de pensamento, como já mencionado anteriormente, o uso de uma língua ocorre através de enunciados únicos que se dão em e constroem um dado gênero. Os gêneros do discurso existem em uma variedade muito grande – pode-se pensar tanto em situações de comunicação oral como de escrita, englobando desde as formas cotidianas mais padronizadas (saudações na rua, despedidas no trabalho, felicitações de aniversários etc.) até as mais livres (conversas de bar, discussões entre amigos etc.), além de formas discursivas mais elaboradas como as literárias, científicas, jurídicas etc.

Bakhtin (2010a) distingue-os em gêneros do discurso primários (simples) e gêneros do discurso secundários (complexos). Para ele, os gêneros do discurso secundários aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa, principalmente escrita, e “perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (BAKHTIN, 2010a, p. 263). Na sua formação, muitas vezes incorporam e reelaboram gêneros primários. Já os gêneros primários são relacionados às esferas cotidianas da atividade humana, formados nas condições da comunicação discursiva imediata.

Desde a perspectiva bakhtiniana, o gênero não se limita às formas de discurso social que alcançaram uma determinada valorização ideológica (tais como as que são objeto de estudo da Poética e da Retórica). Bakhtin concebe o gênero como uma forma concreta e histórica, a qual está necessariamente presente em todas as manifestações discursivas, pois o discurso materializa-se na forma de enunciados, os quais são sempre construídos em determinados gêneros ao mesmo tempo que os constroem. Nesse sentido, os gêneros são campos de contenção entre estabilidade e mudança, em que novos gêneros possuem como base gêneros anteriores. De acordo com Bakhtin,

[...] um gênero é sempre o mesmo e, no entanto, não é o mesmo, sempre velho e novo ao mesmo tempo. [...] Portanto, mesmo os elementos arcaicos preservados em um gênero não estão mortos, mas eternamente vivos, isto é, os elementos arcaicos são capazes de se renovar. Um gênero vive no presente, mas sempre se lembra de seu passado, de seu começo²¹. (BAKHTIN, 1984, p. 106)

Dessa forma, temos que o gênero, por sua constituição, exerce também um efeito normativo sobre as interações, já que são como um índice de referência para a construção dos enunciados e “balizam o autor no processo discursivo, e [atuam] como horizonte de expectativas para o interlocutor, no processo de compreensão e interpretação do enunciado (a construção da reação-resposta ativa)” (RODRIGUES, 2001, p. 423-424). Cada gênero decorre de domínios discursivos específicos, chamados de esferas – ou instâncias – que podem ser públicas ou privadas. Nessas esferas,

²¹ Tradução minha de: “A genre is always the same and yet not the same, always old and new simultaneously. [...] Therefore even the archaic elements preserved in a genre are not dead but eternally alive; that is, archaic elements are capable of renewing themselves. A genre lives in the present, but always remembers its past, its beginning”.

ocorrem rotinas comunicativas que utilizam textos como ações retóricas típicas de cada cultura, e os gêneros dessas rotinas são reconhecíveis pelos seus aspectos sociocomunicativos, pelo suporte e pelo ambiente discursivo.

O enunciado reflete “as condições específicas e finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem – ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua – mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2010a, p. 261). Esses três elementos compõem o gênero discursivo:

- a) conteúdo temático: diz respeito à abordagem dos objetos (temas) que passam pelo processo de valoração de uma determinada esfera, em determinado tempo, espaço e lugar, ou seja, o que pode tornar-se dizível por meio dos gêneros;
- b) estilo: está relacionado à seleção de recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais utilizados para compor o gênero. É derivado, sobretudo, da posição enunciativa do locutor;
- c) construção composicional: refere-se ao modo de organizar o texto, de estruturá-lo; é responsável pelo acabamento da unidade de comunicação verbal, possibilitando ao interlocutor inferir a totalidade da estrutura do gênero; refere-se, portanto, ao tipo de relação dos participantes da comunicação verbal (com o ouvinte, com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro).

Nessa perspectiva, cada texto tem a sua singularidade, contudo, não é completamente livre, pois é construído a partir de associações estáveis entre situação e organização característica do texto. Cada gênero vai tratar de determinados conteúdos, organizados de maneiras específicas e a partir de seleções de recursos da língua. Um *tweet*, por exemplo, apresenta como construção composicional: mensagem com, no máximo, 140 caracteres, precedida do nome do autor e de sua foto e seguida pela data e horário da publicação. Já o estilo é relacionado às seleções feitas pelo locutor, podendo ou não incluir abreviaturas, siglas, poucos símbolos de pontuação, entre outros. O conteúdo temático, por sua vez, varia de acordo com a esfera de atividade de onde o locutor escreve e, logo, do objetivo dos *tweets*, podendo ser, por exemplo, o de

divulgação de notícias, intercâmbio de informações pessoais etc. Assim, mesmo que cada *tweet* seja único, ele possui características específicas que o definem como tal.

Em sala de aula, é importante estudar textos de forma que os educandos aprendam sobre diferentes gêneros, e, para tanto, é necessário entrar em contato com diversos textos. Segundo Simões et al (2012), há aspectos fundamentais para a análise textual nessa perspectiva:

1. Como se organiza este texto? Quais são suas partes e como progride? Dentre esses elementos de organização, quais são recorrentes no gênero?
2. Que conteúdos estão associados de modo estável à construção deste gênero?
3. Este texto contém sequências descritivas, relatos de fatos, trechos narrativos, explicações, argumentos, etc.? São procedimentos estáveis no gênero?
4. Como o uso dos recursos da língua, em termos estilísticos, é ligado ao gênero neste texto?
5. Qual o formato do texto? Ele é comumente acompanhado de outros textos, como fotografias, gráficos, etc.? A informação gráfica é proeminente, além da informação verbal?
6. Como posso dirigir a atenção da turma para essas dimensões textuais? (SIMÕES et al, 2012, p. 154)

Assim, os textos em sala de aula são problematizados acerca de sua construção composicional, estilo e conteúdo temático, com o intuito de que os educandos ampliem as suas possibilidades de participação em diversas práticas sociais.

Entendendo, então, que o trabalho com gêneros do discurso pode auxiliar na ampliação da participação social dos educandos, penso que é importante que em sala de aula os textos sejam analisados a partir de indagações sobre suas condições de produção e de circulação e, a partir delas, que sejam trazidas à tona questões sobre como os recursos linguísticos estão ali configurados e que efeitos de sentidos podem ter. Sob essa perspectiva, os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, dos objetivos do texto, do suporte utilizado, das características historicamente construídas do gênero. Algumas perguntas que podem ser feitas em relação às condições de produção e circulação do gênero são:

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)

Tais perguntas auxiliam a refletir sobre o gênero em questão e a reagir em relação ao texto. Essa reação, quando feita por meio de outro texto, exigirá diferentes formas de expressão e, para tanto, de recursos linguísticos diversos.

Para Bakhtin (2010a),

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). (p. 282-283, grifo meu)

Dessa maneira, se as formas da língua vêm imbricadas com as formas típicas de enunciado, ensiná-las de forma desconectada seria um contrassenso, já que, na sua concepção, estão unidas. Entendo, portanto, que uma das formas de abordar os recursos linguísticos de um texto seja através da análise e exploração dos possíveis efeitos de sentido tendo em vista determinados interlocutores, propósitos e demais condições de produção. Assim sendo, não faz sentido falar-se em adequação e inadequação sem referências ao local, ao motivo, para quem e por quem o discurso foi proferido. Partindo de uma perspectiva bakhtiniana, os aspectos linguísticos

[...] devem ser considerados na medida em que permitem a configuração da interlocução com o objetivo de cumprir determinado propósito interlocutivo de forma mais ou menos preferível em determinado contexto. É somente dentro do contexto que se pode saber quais recursos são preferidos, na medida em que eles são definidos situadamente pelos interlocutores. Nesse sentido, entendemos que a preferência por determinados recursos linguísticos utilizados pode se tornar mais (ou menos) flexível em diferentes tarefas. (SCHOFFEN, 2009, p. 121)

De modo a ser adequado a diferentes contextos de uso da língua, é necessário saber que tipo de vocabulário empregar (metafórico, coloquial, técnico, especializado, etc.). Assim, tarefas que explorem variedades lexicais e que busquem a ampliação do repertório disponível são importantes em sala de aula. De acordo com Antunes (2007), para que isso ocorra é necessário:

[...] ir além das listas de *sinônimos* e incluir, na sequência dos textos, a exploração de *antônimos*, de palavras de sentido afim, (ou semanticamente contíguas); de *hiperônimos* (palavras de sentido geral ou “nomes de classes de seres”, como “animal”, “produto”, “elemento”, “item” e, o mais geral de todos: “coisa”); de *partônimos* (nomes que designam membros de uma série ou que expressam a relação de “parte”/“todo”, como “igreja/torre”; “casa/porta”; livro/sumário, entre tantos outros). (ANTUNES, 2007, p. 45)

Contudo, é importante que esse trabalho com vocabulário não ocorra no vácuo, e sim a partir de textos e da temática que vem sendo desenvolvida. Nessa mesma perspectiva, em sua reflexão sobre o ensino dos aspectos linguísticos no trabalho por projetos em língua materna, Filipouski et al (2009) defendem que o

princípio fundamental para a organização das aulas de reflexão linguística é que o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita – não pode ser realizado em abstrato, como se esses objetos de estudo fossem conhecimentos que se esgotam em si mesmos, trabalhados no nível de frases descontextualizadas e até inventadas, sem apelo às funções que têm num texto e num contexto bem determinados. (p. 72)

Portanto, o repertório linguístico estabelece relações nos discursos e não pode ser visto como um fim em si mesmo, realizado no abstrato, já que está a serviço do uso da língua. Considerando que numa proposta de trabalho por projetos as tarefas para o uso de recursos linguísticos serão planejadas com base no que for relevante para a compreensão dos textos a serem lidos e para a produção de textos projetada, a etapa de seleção dos textos a serem trabalhados em aula é fundamental, pois é a partir desses textos que o aluno virá a conhecer melhor como participar na situação de comunicação na língua adicional, lidando com os aspectos linguísticos necessários de forma a conseguir ser um autor e leitor de textos (orais e escritos) mais preparado para participar nas práticas sociais em foco.

Sob esse viés, aprender uma língua é aprender a 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, é fundamental proporcionar oportunidades para os alunos (inter)agirem (mesmo que através de simulações de situações de comunicação) de maneira cada vez mais autoral (porque selecionados a partir de um conhecimento construído com base na reflexão sobre o uso da língua) às situações de comunicação, aos seus propósitos e aos participantes da interação, atuando em diferentes esferas e usando diferentes gêneros (e os recursos linguísticos que os constituem).

Em suma, se um dos objetivos das aulas de PLA é de que os educandos usem adequadamente a LP para desempenhar ações no mundo – e, para tanto, o uso da língua deve levar em conta os interlocutores, o propósito e as demais condições de produção –, entendo que o contato e a reflexão sobre diferentes gêneros do discurso seja uma forma de utilizar-se desse construto. Assim, as orientações curriculares e pedagógicas que apresentarei nos capítulos 4 e 5 partem desses pressupostos, apontando caminhos para um trabalho centrado no texto e buscando que o aprendiz se aproprie de diferentes gêneros de forma a reagir diante deles para participar e intervir em diversas práticas sociais que envolvam a LP.

A seguir, apresentarei alguns trabalhos que fazem uso da unidade gênero do discurso para o desenvolvimento de material didático de forma a tecer mais considerações sobre como ela pode ser trabalhada em sala de aula.

1.2.3 Gênero do discurso como unidade de ensino de línguas

No Brasil, na área de LP e de ensino de LA, os PCN já orientavam um ensino com base em gêneros discursivos (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998). Mais recentemente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006b) reforçaram essa proposta para as aulas de língua portuguesa e estrangeira no contexto escolar de ensino médio. Segundo Brandão (2005), desde que os PCN tematizaram a importância dos gêneros no ensino de língua, essa questão tem sido muito debatida. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), espera-se que o currículo e os materiais didáticos sejam organizados a partir dos gêneros discursivos, e que os aspectos linguísticos sejam abordados em cada contexto de produção levando-se em conta as expectativas historicamente construídas quanto às características dos gêneros.

Na produção de material didático a partir desse entendimento, há diversas propostas de aulas de LP com base em um gênero²² específico como, por exemplo, lendas (GAGO; LIMA VIEIRA, 2006), contos de fada (GAGLIARDI; AMARAL, 2001), fábulas (FERNANDES, 2001), reportagens (BALTAR, 2004), *e-mails* (SILVA et al, 2008), entre outros. Na área de PLA, Pinto (2007) discute o gênero entrevista na produção de unidades didáticas de PLA, Dieng (2009) propõe uma unidade didática com base no gênero receita culinária, e Carvalhosa (2009), em textos publicitários de revistas publicadas em Portugal. No contexto do PPE, Neves (2012) propõe um trabalho com o gênero apresentação oral, Coelho (2009), com o gênero canção, e Conceição (2011), com gêneros relacionados ao teatro. A proposta desses trabalhos focaliza o ensino de um gênero específico envolvendo temas comumente tratados nesse gênero e relacionados a interesses e necessidades dos alunos.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem um trabalho por sequências didáticas – conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito – com a produção de texto como objetivo principal. Seguem, para tanto, os seguintes procedimentos: apresentação de uma situação de comunicação; produção inicial; módulos de (re)escrita; e produção final. Focalizam, assim, um único gênero, buscando possibilitar que os alunos venham a produzir em tal gênero.

²² Não apresentarei a teoria de gênero adotada por cada estudo citado por entender que foge dos objetivos deste trabalho. Da mesma forma, não pretendo aqui fazer um levantamento exaustivo das propostas de ensino com base em gêneros do discurso. Meu objetivo é situar o presente trabalho entre as pesquisas que têm sido desenvolvidas na área nesses últimos anos.

Já em um contexto de ensino de PLA para estudantes chineses, Yan (2008) lida com diversos gêneros discursivos²³, objetivando que os educandos possam vir a circular em um determinado contexto através de diferentes ações possíveis que são realizadas por vários gêneros, diferenciando-se, assim, da proposta de Dolz e Schneuwly (2004). Para a construção da unidade didática, a autora sugere os seguintes passos: apresentação do tema e familiarização inicial com os conjuntos de práticas sociais geradas pelo tema e de diferentes gêneros do discurso envolvidos nessas práticas; oportunidades de prática de uso da linguagem nos diversos gêneros mobilizados, envolvendo compreensão e produção oral, leitura e escrita; e autoavaliação.

Os RC de Língua Portuguesa e Literatura e de Inglês e Espanhol como Línguas Adicionais (FILIPOUSKI et al, 2009 e SCHLATTER; GARCEZ, 2009, respectivamente) e Kraemer (2012) propõem que tanto o currículo como o conteúdo programático de uma disciplina podem ser organizados com base em uma temática e subtemáticas estruturantes relevantes para os participantes e que, a partir dessas escolhas, pode-se buscar quais são os gêneros discursivos que fazem parte desse campo temático. Cabe ressaltar que para os PCN e os RC, que serão tratados com maior aprofundamento no capítulo 2, a unidade básica do ensino é o texto (BRASIL, 1998; SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Este, sendo organizado dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, pertence sempre a um determinado gênero do discurso. De forma a aumentar as possibilidades de atuação dos alunos, entendo que, na temática escolhida, é importante haver diversidade de textos de forma a desenvolver diversas capacidades por meio da compreensão e produção oral e da leitura e escrita de diferentes gêneros.

Com base no que foi exposto, entendo que unidades didáticas que partam de uma temática relevante e que discutam diferentes gêneros discursivos a ela relacionados, problematizando suas características linguísticas e discursivas, sejam uma forma de criar condições para que os educandos possam ampliar sua participação nas práticas sociais em que já atuam ou em que desejam participar e, assim, contribuir para formar cidadãos mais plenos e autorais. Também entendo, como já dito na introdução deste trabalho, que unidades didáticas podem estar a serviço de um trabalho com projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à escuta, à discussão sobre

²³ Em inglês como LA, os trabalhos de Prado (2011) e Silva (2011) seguem a mesma linha.

temáticas relevantes aos alunos, e que a reflexão sobre as funções sociais dos gêneros focalizados pode contribuir para uma produção (oral ou escrita) mais proficiente.

Por entender que o ensino por meio de projetos pedagógicos possa ser uma das maneiras de criar as condições para um trabalho mais relevante em sala de aula, apresentarei, na seção a seguir, algumas possibilidades para o seu desenvolvimento e, posteriormente, como uma das orientações pedagógicas para um trabalho significativo em nível avançado de PLA.

1.2.4 Projetos de aprendizagem

O currículo proposto por Kraemer (2012), como já explicitado, parte de temáticas, subtemáticas e gêneros estruturantes para propor o uso e a reflexão linguística em torno da temática, além de contar com sugestões de projetos que mobilizariam diferentes gêneros focalizados para sua realização. Assim como a autora, entendo que o trabalho por projetos seja uma forma de criar condições para que os alunos se apropriem das características linguísticas e discursivas de diferentes gêneros porque estariam engajados em situações de comunicação para as quais a aprendizagem da língua se torna essencial. De acordo com Hernández, o trabalho por projetos não estabelece “um método, uma pedagogia ou uma fórmula didática baseada numa série de passos” (HERNÁNDEZ, 2004, p. 3), mas caracteriza-se por ser uma postura pedagógica que entende que o foco do processo de aprendizagem está na resolução de problemas significativos para os alunos.

O trabalho com projetos em sala de aula “envolve uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização” (BARBOSA, 2004, p. 9). Essa flexibilidade possibilita lidar com a busca de aprendizagens significativas para os educandos, os seus interesses e as necessidades que surgem para responder a questões pertinentes ao momento e aos objetivos a serem alcançados no projeto em pauta. Os projetos têm como base lançar-se à procura de temas a serem definidos de acordo com a necessidade e o interesse do(s) participante(s), assegurando o caráter investigativo pela busca do que se propuseram fazer. Procuram, assim, despertar no educando a capacidade de estabelecer conexões entre as informações, interligando conteúdos, despertando senso crítico e cidadania através de propostas flexíveis que estão intrinsecamente ligadas à realidade do grupo (HERNANDEZ, 1998).

Apesar da flexibilidade, “a realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações” (MACHADO, 2004, p. 15), sendo necessário estabelecer metas e etapas necessárias para alcançá-las. Pode-se, então, construir com os alunos um planejamento inicial do que se pretende fazer, mas que seja passível de alterações de acordo com o desenvolvimento do projeto. Em um trabalho por projetos pedagógicos, no qual a dinamicidade é característica, a cada novo passo, o grupo (ou os grupos) pode(m) (re)discutir o que foi feito e (re)ver o que pode ser (re)feito para se chegar à meta final (a qual também pode ser replanejada). Nesse sentido, Hernández (2004) afirma que

[...] com os projetos de trabalho pretende-se percorrer o caminho que vai da informação ao conhecimento. Um caminho que pode transitar-se por diferentes vias ou seguindo diversas estratégias (não utilizamos esse termo no mesmo sentido do que se conhece por estratégias de aprendizagem, quer dizer, como via pré-fixada, baseada num treinamento cognitivo). Uma das estratégias mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz. (HERNÁNDEZ, 2004, p. 4)

Um projeto afere coerência ao trabalho realizado ao longo das aulas, justificando as tarefas pedagógicas e a avaliação (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012). Para desenvolvê-lo, é necessária a observação do contexto de ensino e das condições de aprendizagem, a fim de que se reflita sobre as suas reais possibilidades de concretização, bem como sobre a escolha – com os alunos – de um tema que possa instigá-los e no qual possam assumir papéis relevantes para uma atuação mais confiante na sociedade.

No contexto do ensino de PLA, Andrighetti (2006) e Ohlweiler (2006) relatam sua experiência ao trabalhar com projetos. Andrighetti (2006) apresenta o desenvolvimento de um projeto realizado por alunos chineses no PPE, em que produziram um caderno com uma coletânea de artigos de opinião e textos informativos sobre a China, dirigido ao público brasileiro, com base na leitura de reportagens sobre a China publicadas em revistas e jornais brasileiros e entrevistas com brasileiros. Ohlweiler (2006) reflete sobre as etapas de realização de um boletim institucional com alunos venezuelanos no ICBV. As pesquisadoras mostram como pode ser desenvolvido o trabalho por projeto, quais são possíveis passos a serem seguidos e como os alunos desenvolveram cada etapa do projeto até chegarem ao produto final, refletindo sobre as

oportunidades que esse trabalho propiciou aos alunos em termos de aprendizagens e desenvolvimento da língua portuguesa nos campos de atuação escolhidos.

Bulla et al (2007) afirmam que o trabalho por projetos vem sendo realizado de maneira sistemática no PPE desde 2005 e discutem três projetos desenvolvidos. Um deles, desenvolvido por oito alunos coreanos, é o projeto *Coréia do Sul bem perto de Você*, com uma palestra aos alunos e professores da UFRGS como produto final. Outro, o projeto *Como sobreviver em POA – Guia para Estrangeiros*, com quatro participantes coreanos, teve como produto final um guia veiculado em uma página HTML. O terceiro, *Olhares sobre Porto Alegre*, teve a participação de dez coreanos, uma japonesa, uma norte-americana, um inglês e um francês, e culminou em uma série de reportagens em vídeo.

Em Andrighetti (2006) e Ohlweiler (2006), foram apontados caminhos para tratar os recursos linguísticos em projetos, com as autoras desenvolvendo a discussão sobre os usos da linguagem principalmente na etapa de reescrita dos textos dos alunos. Nesse sentido, consideraram os mesmos aspectos avaliados no exame Celpe-Bras (BRASIL, 2006): 1) adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor); 2) adequação discursiva (coesão e coerência); e 3) adequação linguística (adequação e variedade lexical e de estruturas gramaticais). Esses estudos foram desenvolvidos com alunos de nível básico e intermediário.

Andrighetti (2006) aponta como forma de trabalhar os aspectos linguísticos a escrita, correção e posterior reescrita dos textos, considerando os aspectos avaliativos anteriormente citados. Ohlweiler (2006) propõe uma correção dos textos pelos próprios alunos, em duplas, e, nesse caso, os alunos seriam leitores e escritores buscando a melhor forma de comunicar-se com um terceiro leitor, principalmente em termos de adequação do texto ao propósito e ao interlocutor. No decorrer dessa correção é que foram abordados aspectos gramaticais que apresentaram dificuldades para as duplas. Podemos ver que nesses projetos os aspectos linguísticos são trabalhados a partir das dúvidas surgidas nas produções textuais, e elas tornam-se relevantes, pois há uma proposta de publicação dos textos, ou seja, o estudo de vocabulário e gramática, de especificidades formais de um determinado texto, entre outros, justifica-se pelo fato de

que o produto final do projeto será efetivamente tornado público aos interlocutores projetados e, portanto, deverá estar adequado ao seu público-alvo²⁴.

Em suma, entendo que para uma pedagogia de projetos efetiva é importante elaborar tarefas preparatórias pertinentes e que o trabalho com a análise do uso da linguagem e de seus possíveis efeitos de sentido nos gêneros do discurso focalizados pode ajudar nesse sentido. Além disso, nessa perspectiva, o trabalho linguístico será contextualizado, servindo aos propósitos de uso da linguagem e propiciando ao educando oportunidades de educação linguística, isto é, de reflexão sobre a variedade de recursos expressivos da LP e seus possíveis efeitos de sentido nos cenários dos quais já participa ou de que deseja participar (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Neste capítulo, apresentei o PPE, suas diretrizes teórico-metodológicas e sua atual proposta curricular, ancorada na noção bakhtiniana de gêneros discursivos e organizada em torno de projetos de aprendizagem. Partindo desses pressupostos, aprofundi o conceito de gênero do discurso, discuti os objetivos do ensino de línguas adicionais e apresentei alguns trabalhos que discutem o ensino por projetos. O referencial teórico e os estudos discutidos aqui servirão de base para a construção das orientações curriculares e pedagógicas que apresento nos capítulos 4 e 5.

No próximo capítulo, farei uma reflexão sobre os discursos historicamente construídos acerca do que é o nível avançado de PLA, pois, seguindo a perspectiva bakhtiniana, um discurso é sempre sensível ao seu tempo, espaço e relação entre interlocutores, e realizado a partir dos discursos anteriores e na relação com o discurso do outro. Dessa forma, entendo que, para sistematizar e propor orientações curriculares, é necessário que partamos do que foi historicamente construído e, concomitantemente, que sejam adequadas ao interlocutor projetado: professores de línguas adicionais, de forma geral, e professores de PLA, de forma mais específica. Assim, ao propor as orientações curriculares, partirei dos pressupostos que apresentei neste capítulo bem como dos discursos de diferentes documentos e materiais didáticos, buscando, nesse trajeto, construir um discurso condizente com o que atualmente é feito no PPE.

²⁴ Apresento um pouco mais acerca de como podem ser trabalhados os recursos linguísticos em projetos pedagógicos no capítulo 2, ao falar sobre os RC.

2 NÍVEL AVANÇADO DE PLA: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS?

Entendendo que, para sistematizar orientações para o nível avançado de proficiência em LA, é necessário levar em conta o que já foi dito sobre ele, busco, a partir de documentos da área de LA e de Língua Portuguesa e Literatura (LPL)²⁵, bem como de livros didáticos (LD) publicados para o ensino de PLA de nível avançado, averiguar como tem sido estipulado o currículo desse nível. Partindo do pressuposto de que currículo é “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas” (BRASIL, 2007, p. 9), procurarei apontar quais práticas vêm sendo produzidas nesse nível e qual a perspectiva de língua adotada nesses currículos, de forma a articular as suas contribuições para o maior delineamento de orientações curriculares para o nível avançado no PPE.

De acordo com Coll (1996, p. 44), a primeira função do currículo é a de “explicitar o projeto – as intenções e o plano de ação – que preside as atividades educativas escolares”, proporcionando as seguintes informações:

- a) o que ensinar (conteúdos e objetivos);
- b) quando ensinar (forma de ordenar e dar sequência aos conteúdos e objetivos);
- c) como ensinar (maneira de estruturar as atividades de ensino e de aprendizagem para atingir os objetivos propostos);
- d) o que, como e quando avaliar.

Como apresentado na introdução desta dissertação, este trabalho se propõe a investigar: 1. Como tem sido caracterizado o nível avançado em documentos de ensino e avaliação de língua portuguesa e em manuais didáticos de PLA?; 2. Quais são os objetivos de ensino de um curso de nível avançado de PLA?; e 3. Quais princípios podem orientar o planejamento de unidades didáticas de nível avançado de PLA?. De forma a dar conta dessas questões – principalmente do primeiro objetivo –, e partindo

²⁵ Uso Língua Portuguesa (LP) e Língua Portuguesa e Literatura (LPL) para me referir aos documentos que tem como interlocução os agentes educacionais que atuam na escola. Conforme proposto pelos Referenciais Curriculares do RS, em muitos casos o termo Português como Língua Materna não é adequado, pois não é a língua de socialização inicial dos estudantes que ingressam na escola (como pode ser o caso de crianças indígenas, surdas e filhas de imigrantes).

dos pontos apresentados por Coll (1996), partirei das seguintes perguntas para a análise dos materiais:

- Quais são os objetivos em nível avançado?
- Quais são os conteúdos em nível avançado?
- Como é organizada a progressão?
- Qual é a metodologia de ensino?

Buscarei, assim, averiguar de que forma diferentes documentos e materiais didáticos explicitam o seu projeto para níveis mais avançados. Neste capítulo, analiso alguns documentos; no próximo, materiais didáticos. Embora não faça uma análise sobre o modo como é proposta a avaliação (como sugerido por Coll), entendo que as quatro perguntas acima apontam para o que valorizar nos diferentes momentos de verificar a aprendizagem (supondo que haja uma coerência entre o que e como se ensina e o que e como se avalia)²⁶. Meu foco aqui é buscar nesses materiais de referência descrições do que tem sido entendido como aprendizagens a serem alcançadas em nível avançado.

Quanto à escolha dos documentos, selecionei o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), outorgado desde 1998 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) a candidatos não lusófonos, e o Quadro de Referência do Ensino do Português como Língua Estrangeira (QuaREPE), documento que mostra diretrizes para o ensino de português de Portugal, publicado em 2011²⁷.

O exame Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em PLA reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro e tem sido apontado por alguns estudos como norteador do ensino e da organização de cursos de PLA (SCARAMUCCI, 2004, 2006; RODRIGUES, 2006; OHLWEILER, 2006; entre outros). Assim, acredito que a análise das definições do exame para o nível avançado, bem como da sua organização da

²⁶ Conforme explicito a seguir, um dos documentos analisados é o exame de proficiência Celpe-Bras, que, diferentemente dos outros documentos apresentados, não objetiva dar orientações acerca do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, busco apontar o que, na descrição do exame e nas suas grades de avaliação, é considerado como conteúdos e habilidades de nível avançado em língua portuguesa.

²⁷ Não há, ainda, documento que forneça diretrizes amplas para o ensino de português brasileiro como língua adicional, mas o estudo de Kraemer (2012), como vimos, busca construir uma proposta de currículo de PLA com base em gêneros do discurso e projetos pedagógicos, que levarei em conta aqui. Este trabalho busca contribuir com a proposta da autora oferecendo diretrizes para a construção de um programa de ensino de nível avançado a partir das mesmas bases teórico-metodológicas.

progressão entre os níveis, possa indicar alguns caminhos para o ensino em níveis avançados. Já o QuaREPE, documento que tem como base de referência principal o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), é aqui apresentado por explicitar uma base comum para a elaboração de programas de PLA e especificar o que é desejável em níveis avançados, apontando objetivos e sugerindo conteúdos.

Além desses, analiso parâmetros curriculares referentes ao ensino de português na escola. Entendo que, também nesse contexto, busca-se ampliar a participação do educando em práticas sociais que exigem mais proficiência de leitura, escrita e produção oral. Nesse sentido, acredito que o que propõem em termos de objetivos, conteúdos e metodologia contribui para a construção de orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de PLA.

Os PCN de LP (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998) foram selecionados por apontarem, com base em uma noção de gêneros do discurso como articuladora do trabalho em LP, como pode ser trabalhado o grau de complexidade do objeto de ensino. Ademais, o estabelecimento de algumas diretrizes na progressão curricular apresentada no documento pode indicar caminhos para compreender níveis de complexidade dos gêneros do discurso, considerando que 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. Na mesma linha dos PCN, mais recentemente, os RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009), tanto de LPL como de LA, apresentaram, por meio de unidades didáticas, exemplos de como desenvolver, a partir de temáticas relevantes para os alunos, projetos pedagógicos que têm em sua base o trabalho com gêneros do discurso. Além disso, também propuseram uma progressão curricular nessa perspectiva.

Portanto, serão analisados: o exame Celpe-Bras; os PCN de LP (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998); os RC de LPL (FILIPOUSKI et al, 2009) e LA (SCHLATTER; GARCEZ, 2009); e o QuaREPE (GROSSO et al., 2011a). Após a análise dos documentos, resumirei os principais pontos de cada um, de forma a apontar o que é considerado nível avançado nesses materiais.

2.1 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

O Celpe-Bras²⁸ é desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação 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)²⁹. A partir de uma mesma prova, é conferida certificação a quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Duas partes compõem o exame: a Parte Escrita, uma prova de três horas, que reúne compreensão oral (áudio e vídeo), leitura e escrita, e a Parte Oral, uma entrevista de 20 minutos com o candidato³⁰.

No exame, as quatro habilidades – leitura e produção escrita, compreensão e produção oral – são avaliadas de forma integrada. Essa estrutura visa a operacionalizar um construto em que o foco está no uso da língua, e não em sua forma. Trata-se, portanto, de um exame de desempenho, em que se avalia o uso da língua, entendido como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social e no qual “o conceito de proficiência linguística/sucesso muda de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (SCHLATTER et al, 2004). Segundo Scaramucci (2012, p. 56), nesse entendimento de linguagem se “requer não apenas a manipulação de formas e regras linguísticas, mas também o conhecimento e uso de regras de comunicação para que o desempenho não seja apenas gramaticalmente correto, mas também socialmente adequado”. Assim, ser proficiente, para o exame, significa ser capaz de usar a língua adequadamente em situações sociais específicas e, por conseguinte, 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.

²⁸ O exame é oferecido duas vezes por ano (abril e outubro) em centros credenciados no Brasil e no exterior desde 1998. É obrigatório para os alunos de graduação e de pós-graduação dos convênios do Ministério da Educação (Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação, PEC-G, e Programa de Estudante-Convênio de Pós-Graduação, PEC-PG) que desejam ingressar em universidades brasileiras, bem como para médicos estrangeiros e outros profissionais que queiram revalidar seus diplomas para atuarem no Brasil. Podem candidatar-se ao exame estrangeiros não lusófonos, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro (DELL’ISOLA et al, 2003).

²⁹ Há 21 postos aplicadores no Brasil e 47 no exterior (28 países). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2013/postos_aplicadores_24072013.pdf>. Acesso em: 10 junho 2013.

³⁰ Celpe-Bras - Guia do Examinando (2012). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 10 junho 2013.

De acordo com o Manual do Candidato do exame (BRASIL, 2006a, p. 29-31), as tarefas podem envolver um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos³¹. Espera-se, portanto, que os examinandos usem a LP para agir com diferentes propósitos e interlocutores em diferentes situações sociais. Pode-se pensar, então, que um currículo que siga as diretrizes do exame deve abordar diferentes temáticas e gêneros discursivos, exigindo um contato com diversos interlocutores, propósitos e operações.

O exame propõe tarefas para uso da LP³², e os parâmetros de avaliação focalizam a adequação com a qual o examinando usa a LP para cumprir o que é solicitado pelas tarefas. A diferença entre os níveis na Parte Escrita, por exemplo, espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão oral e leitura e produção textual em relação a três aspectos (para os quais há uma descrição do desempenho esperado em cada nível): adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais) (SCARAMUCCI, 2012).

Em níveis avançados, é exigida uma adequação contextual maior do que em níveis intermediários. Já o grau de adequação discursiva (que envolve aspectos de coesão e coerência) e de adequação linguística (adequação lexical e gramatical) serve de referência para a distinção entre os níveis Intermediário e Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Para ilustrar essa diferença, reproduzo no quadro a seguir a grade de correção de uma tarefa do exame.

³¹ Para a lista de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos, ver Anexo 2.

³² Por exemplo: “Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (ação) para escrever uma carta (ação) à seção “Cartas do Leitor” dessa revista (interlocutor), opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (propósito).” (Celpe-Bras - Guia do Examinando, 2012, p. 5). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 10 junho 2013.

Quadro 4: Grade de correção de tarefa do Celpe-Bras³³

		5	4	3	2	1	0
G Ê N E R O ³⁴	Enunciador	Adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Parcialmente adequado	Inadequado	Não cumpre a tarefa.
	Interlocutor	Adequado	Adequado	Parcialmente adequado	Parcialmente adequado	Inadequado	
	Propósito e Informações	Conta a história e destaca contrastes (mesmo que implicitamente). Pode apresentar informações equivocadas que não comprometem a compreensão/ propósito do texto.	Conta a história e destaca contrastes (mesmo que implicitamente). Pode apresentar informações equivocadas que não comprometem a compreensão/ propósito do texto.	Conta bem a história, mesmo que não apresente contrastes. Pode apresentar informações equivocadas que comprometam um pouco a compreensão/ propósito.	Conta a história usando poucas informações OU desenvolvendo pouco as informações apresentadas. Pode não apresentar contrastes. Pode apresentar informações equivocadas que comprometam a compreensão/ propósito.	Apresenta muitas informações equivocadas OU não utiliza informações suficientes do vídeo.	
Clareza e Coesão - Uso de articuladores (conjunção, advérbio) - Concordância (verbal e nominal) - Referência (pronomes)		Texto muito bem desenvolvido com clareza e coesão.	Texto bem desenvolvido com clareza e coesão.	Texto desenvolvido com alguns problemas de clareza e coesão.	Texto desenvolvido com problemas de clareza e coesão.	Texto pouco desenvolvido com muitos problemas de clareza e coesão.	Texto pouco desenvolvido com muitos problemas de clareza e coesão.
Adequação lexical e gramatical		Raras inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s).	Algumas inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s).	Inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) frequentes no uso de estruturas mais complexas, mas não nas elementares. OU Poucas inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s).	Inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) frequentes no uso de estruturas complexas e elementares.	Inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s) muito frequentes no uso de estruturas elementares.	Muitas inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s).

Fonte: Material do Evento de Correção Celpe-Bras 2012/02³⁵

³³ A tarefa tinha o seguinte enunciado: “Como agente de viagens, você tem um *blog* para divulgar lugares interessantes do Brasil. Após ter assistido ao vídeo, escreva um texto para postar em seu *blog*, contando a história de Copacabana e destacando seus contrastes”.

³⁴ Os descritores desta parte da grade são adaptados de acordo com a tarefa proposta.

Como se pode perceber, para receber nota 4 ou 5 na tarefa em questão (o que equivaleria a um nível avançado) era necessário que o texto escrito estivesse adequado ao gênero discursivo proposto e que retomasse informações do texto (vídeo) sem incorrer em equívocos de compreensão que comprometessem os propósitos da tarefa. Já os descritores para adequação discursiva e adequação linguística mostram que um texto avançado deveria ter um bom desenvolvimento, com clareza e coesão, e poderia apresentar algumas inadequações e/ou interferências de outra(s) língua(s). Ainda, é importante atentar para o fato de que, nessa proposta de o mesmo exame certificar diferentes níveis de proficiência, os níveis mais avançados são caracterizados por cumprirem de maneira mais satisfatória diferentes tarefas. Dessa forma, entende-se que uma mesma tarefa de leitura e produção pode ser proposta a diferentes níveis de proficiência, mas que as exigências em níveis mais altos são muito maiores. Infere-se, assim, que, em um contexto de ensino que parta dos mesmos pressupostos teóricos do exame, os alunos de nível avançado devem, entre outros, conseguir produzir textos plenamente adequados em diversos gêneros do discurso, fazendo-o com clareza e coesão e com poucas ou raras inadequações de acordo com o interlocutor projetado.

A parte oral, por sua vez, é constituída por uma interação face a face (vinte minutos) a partir de um questionário respondido pelo candidato no ato da inscrição, e por uma conversa em que o candidato expressa opiniões e discute assuntos diversos a partir de três elementos provocadores sobre temas variados. Enquanto um dos avaliadores interage com o candidato e o avalia com o apoio de uma grade holística, o outro se responsabiliza por uma avaliação mais detalhada, conduzida através de uma grade analítica (DELL'ISOLA et al, 2003), que contém os seguintes descritores: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

A seguir, apresento as grades holísticas (Quadro 5) e analíticas (Quadro 6) para a avaliação da parte oral, bem como a definição dos níveis intermediários e avançados dada pelo Manual do Candidato do exame (Quadro 7).

³⁵ A reprodução que faço aqui de partes dos materiais de correção foi autorizada pela Comissão Técnico-Científica do Exame Celpe-Bras/INEP.

Quadro 5: Grade holística da proficiência oral do exame Celpe-Bras

Nota	DESCRIÇÃO DO DESEMPENHO DO EXAMINANDO
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações . Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações . Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação . Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Fonte: BRASIL, 2013, p. 16 (grifos meus)

Quadro 6: Grade analítica da proficiência oral do exame Celpe-Bras

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em. Situação de fala simplificada E muito pausada.

COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Vocabulário amplo e adequado para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
PRONÚNCIA *	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.

Quadro 7: Descrições dos diferentes níveis de proficiência no exame Celpe-Bras

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA		
	INTERMEDIÁRIO	AVANÇADO
...	O Certificado Intermediário é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados , em contextos conhecidos e situações do cotidiano ; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos , podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.	O Certificado Avançado é conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos , de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos . Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado , podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.
SUPERIOR	O Certificado Intermediário Superior é conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível.	O Certificado Avançado Superior é conferido ao candidato que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos frequentes do que naquele nível.

Fonte: BRASIL, 2006, p. 5 (grifos meus)

A partir da comparação entre as definições dos níveis intermediários (intermediário e intermediário superior) (NI) e dos níveis avançados (avançado e avançado superior) (NA), pode-se ver que a diferença entre os níveis intermediário (NI) e avançado (NA) se dá, principalmente, em relação:

- a) a um domínio operacional parcial (NI) ou amplo (NA) da língua;
- b) a um nível de compreensão e de produção sobre assuntos limitados (NI) ou variados (NA);
- c) a um nível de compreensão e de produção sobre assuntos em contextos conhecidos (NI) ou desconhecidos (NA);
- d) ao uso de estruturas simples (NI) ou complexas (NA) da língua;
- e) ao uso de vocabulário adequado com inadequações mais (NI) ou menos (NA) frequentes em contextos desconhecidos;
- f) a um nível de adequação contextual parcial (NI) ou pleno (NA);
- g) à escrita de textos desenvolvidos com (NI) ou sem (NA) problemas de clareza e coesão;

- h) a inadequações e/ou interferências de outras línguas frequentes (NI) ou não frequentes (NA) no uso de estruturas complexas;
- i) à compreensão do fluxo natural da fala (NA), com necessidade de repetição ou reestruturação ocasionada por ritmo normal ou acelerado de fala (NI);
- j) à apresentação (NA) ou não (NI) de autonomia e desenvoltura em interações orais;
- k) a pausas e hesitações para a resolução de problemas de construção linguística com alguma (NI) ou com pouca (NA) frequência;
- l) a uma pronúncia com inadequações e/ou interferências (NI) ou com algumas inadequações e/ou interferências (NA) de outras línguas.

Resumindo, os níveis avançados, para o exame, estão relacionados ao uso adequado da língua em temáticas diversas, também em contextos não familiares (e poucas inadequações de vocabulário nesse caso) e fazendo uso de recursos linguísticos mais complexos. Tendo em vista o possível efeito retroativo do exame, é plausível pensar que o objetivo, em sala de aula, é o de realizar um trabalho que auxilie os alunos a alcançarem um domínio operacional amplo e acurado da língua envolvendo os aspectos mencionados acima. Nesse sentido, percebe-se a importância de um trabalho que envolva o desenvolvimento da adequação em diversos gêneros do discurso, por meio dos quais o educando possa realizar ações em diferentes esferas com um grande domínio operacional da língua portuguesa, o que envolve amplitude e acurácia no uso de recursos linguísticos.

A partir dessas considerações, nota-se que a progressão no Celpe-Bras é dada a partir dos diferentes graus de circulação do examinando em diversas práticas sociais e da adequação com a qual ele as realiza: quanto mais alto o nível de proficiência, maior será a circulação e a adequação com a qual as realizará. Entende-se, portanto, que em diferentes níveis ele é capaz de usar a linguagem para diferentes práticas sociais, mas em níveis mais altos o fará com maior adequação contextual, discursiva e linguística. Nessa perspectiva, depreende-se que os mesmos conteúdos podem ser trabalhos em diferentes níveis, mas isso será feito de forma a buscar uma adequação cada vez maior em variados gêneros discursivos, com um maior entendimento da sua forma de organização, da sua circulação social e das suas funções.

2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN³⁶ foram publicados pelo Ministério da Educação em 1997 e 1998 com o objetivo de contribuir para a elaboração de propostas didáticas para o ensino fundamental das escolas públicas do país e constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (BRASIL, 1998, p. 49). Como objetivos gerais para o ensino de LP³⁷, os PCN (BRASIL, 1998) propõem a compreensão e a produção de textos de diferentes gêneros discursivos, com o desenvolvimento da capacidade do educando de selecionar e utilizar recursos linguísticos adequados às situações de comunicação estabelecidas na compreensão e na produção desses textos; a utilização da linguagem na escuta e na produção de textos orais e na leitura e na produção de textos escritos de modo que o aluno atenda a múltiplas demandas sociais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos e considerando as diferentes condições de produção do discurso; e, por fim, o uso dos conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a sua capacidade de análise crítica.

Percebe-se, já pelos objetivos propostos, que os PCN, assim como o exame Celpe-Bras, partem de uma noção de que saber usar a língua significa realizar ações da forma mais adequada possível ao contexto de produção. Nessa perspectiva, o documento afirma que entende linguagem 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” (BRASIL, 1997, p. 22) e língua “como um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade” (idem, p. 22).

³⁶ Além do documento introdutório, compõem ainda os PCN uma série de outros volumes, um para cada área do conhecimento abordada no ensino fundamental. Cada volume é dividido por ciclos: uma parte destinada ao primeiro e segundo ciclos (BRASIL, 1997) e outra reservada ao terceiro e quarto (BRASIL, 1998), sendo que cada ciclo correspondia a duas séries do antigo ensino fundamental (de 8 anos). Nesses volumes é que estão os parâmetros curriculares, propriamente ditos, desmembrados em objetivos, conteúdos, tratamento didático e critérios de avaliação, tendo-se os objetivos e os conteúdos organizados para cada um dos quatro ciclos.

³⁷ Neste trabalho, abordo apenas os PCN de LP, pois é neste documento que a proposta de organização do ensino por meio de gêneros discursivos é mais consistente. Os PCN de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998b) também propõem o trabalho com textos, mas o foco é em estratégias de leitura.

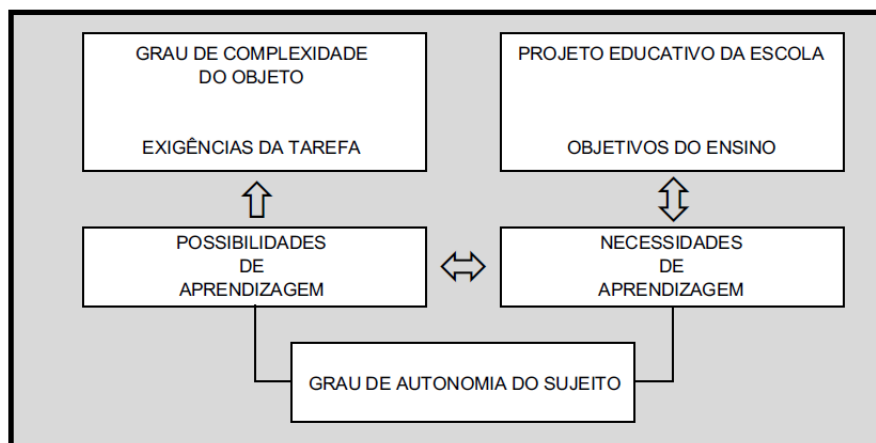
De forma a alcançar os objetivos apresentados, são propostos dois eixos para organizar o currículo: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem, organizadas em um movimento de USO → REFLEXÃO → USO. Em outras palavras, usa-se a língua em diferentes ações, reflete-se sobre esse uso para, então, usá-la novamente com base nessa reflexão. Dessa maneira, em aulas de LA e LP, haveria, em relação, por exemplo, ao desenvolvimento da escrita, diferentes momentos de escrita e reescrita de textos de forma a refletir sobre os usos feitos, variações desses usos, aprimoramentos possíveis e uma nova prática; além disso, após a leitura de diferentes textos (podendo ser os textos da própria turma, inclusive), os alunos seriam levados a refletir sobre as formas pelas quais a linguagem utilizada leva a alguns efeitos de sentido e não a outros e quais as consequências desses efeitos. O documento propõe o texto como unidade de ensino, e os gêneros discursivos constituem o objeto de ensino. Decorre disso que, para as atividades em sala de aula, se espera que as especificidades das práticas da linguagem sejam discutidas de acordo com a articulação que estabelecem entre si, e não em unidades fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, como “texto” e “tópicos de gramática”, por exemplo.

Os conteúdos indicados para as práticas do eixo uso da linguagem envolvem aspectos como a historicidade da linguagem e da língua, os elementos do contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta, as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Para as práticas do eixo de reflexão sobre a língua e a linguagem, os conteúdos são ligados: à variação linguística, à organização estrutural dos enunciados, aos processos de construção da significação, ao léxico e às redes semânticas, e aos modos de organização dos discursos. O documento afirma, ainda, que, nas aulas de LP, é importante priorizar textos que caracterizam os usos públicos da linguagem, entendidos como “aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 24), acabando por exigir do enunciador um controle maior para “dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional” (idem, p. 24). Aponta também que os textos a serem escolhidos sejam aqueles que, por suas características e usos, podem auxiliar “a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (ibidem, p. 24).

Em um contexto de PLA em níveis mais avançados, em que já se espera que o educando circule em esferas públicas que se fazem em português, acredito que priorizar os textos que façam uso mais públicos da linguagem é importante. Cabe ressaltar, contudo, que nem sempre somente gêneros públicos de esferas mais especializadas devam ser trabalhados. Como veremos mais adiante, uma das unidades didáticas da apostila do nível avançado do PPE, por exemplo, diz respeito a diferentes cantadas em português e a sua adequação (ou não) em contextos variados. Essa unidade didática, desenvolvida em 2009, surgiu a partir de diferentes relatos de alunos que eram proficientes para, entre outros, fazer apresentações orais na universidade, mas que demonstravam dificuldade em saber o que dizer para iniciar uma conversa em um bar ou uma festa, o que pode ser entendido como uma situação cotidiana, mas que demanda do falante socializado em outra cultura conhecimentos sobre valores e modos de agir diferentes dos que conhece. Nesse sentido, percebe-se que gêneros do cotidiano, por possuírem, muitas vezes, diversos aspectos culturalmente marcados, específicos de cada região e/ou grupo, podem ser gêneros discursivos bastante relevantes de serem trabalhados no contexto de sala de aula de língua adicional, pois são distantes da realidade do aluno. Conseguir, por exemplo, entender como funcionam cantadas em distintas cidades/ partes do país/ bairros/ locais da universidade, e saber utilizá-las/ entendê-las de forma mais adequada, ou, pelo menos, de forma não inadequada, pode evitar situações constrangedoras. Sob esse viés, entendo que alguns gêneros do cotidiano devam, sim, ser trabalhados em níveis mais avançados, buscando uma cada vez maior adequação discursiva dos alunos para práticas do dia-a-dia.

Em relação à progressão curricular, dois critérios são considerados fundamentais para a seleção e priorização dos conteúdos: “as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem” (BRASIL, 1998, p. 37). Esses dois elementos, articulados ao projeto educativo da escola, devem ser, segundo os PCN, os principais pontos a serem considerados para estabelecer a sequência dos conteúdos. A partir das necessidades dos alunos, são delineados os objetivos para o ensino, os quais podem ser alterados ou adaptados de acordo com outras carências que podem surgir com outros alunos; as possibilidades de aprendizagem, por sua vez, estão relacionadas ao grau de complexidade do objeto e às exigências da tarefa proposta (Figura 1).

Figura 1: Articulação de fatores para a progressão dos conteúdos



Fonte: BRASIL, 1998, p. 39

Os PCN advogam pela importância de conhecer o contexto de ensino para que se possa determinar as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, ou seja, o planejamento se dá *in loco*, a partir do entendimento sobre o que é mais ou menos relevante para um contexto específico. Saliento, com isso, a relevância de uma organização curricular que busque uma inserção dos alunos em práticas nas quais a sua atuação de forma mais adequada possa possibilitar uma participação social que lhes seja significativa. Com o conhecimento do contexto de ensino, é importante adequar o material de ensino a esse contexto, aumentando ou reduzindo o seu grau de complexidade. Dessa forma, o grau de complexidade é considerado em relação ao sujeito que aprende e aos conhecimentos por ele já produzidos. De acordo com os PCN para LP,

o grau de complexidade do objeto refere-se, fundamentalmente, à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas de recepção e produção de linguagem. (BRASIL, 1998, p. 37)

Entre os aspectos apontados como relevantes para dar um maior ou menor grau de complexidade ao objeto, estão:

- determinações do gênero e das condições de produção do texto (maior ou menor familiaridade com o interlocutor, maior ou menor distanciamento temporal ou espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção);
- seleção lexical (maior ou menor presença de vocábulos de uso comum, maior ou menor presença de termos técnicos);
- organização sintática dos enunciados (tamanho das frases, ordem dos constituintes, inversão, deslocamento, relação de coordenação e subordinação);
- temática desenvolvida (relação entre tema e faixa etária, tema e cultura, vulgarização do tema, familiaridade com o tema);
- referencialidade do texto (um diário íntimo de adolescente, que manifesta uma percepção da realidade ancorada no cotidiano, é, frequentemente, mais simples do que a definição de um objeto dada por um dicionário);
- explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos);
- recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros).

(BRASIL, 1998, p. 37)

Pensando no ensino de PLA, escrever um texto de opinião sobre a redução da maioria penal para o jornal do PPE pode ser considerado mais complexo do que escrever um comentário sobre o assunto em sua página em uma rede social, pois as exigências dos gêneros são distintas, por exemplo, quanto à familiaridade com o interlocutor e à estrutura composicional, entre outros. Nesse mesmo sentido, a leitura de um comentário postado em uma rede social sobre o assunto provavelmente será menos complexa do que de um artigo escrito por um advogado criminalista em uma revista especializada. A escolha do texto para leitura, escrita, compreensão ou produção oral, portanto, poderá determinar a complexidade da ação a ser desempenhada, podendo tornar-se mais ou menos desafiador ainda dependendo da ajuda propiciada por tarefas preparatórias.

Sendo assim, entendo que os aspectos apontados pelos PCN para dar maior complexidade ao objeto de ensino em aulas de LP podem também ser utilizados em aulas de PLA. Assim, um nível mais avançado seria aquele que apresentasse:

- a) Gêneros do discurso que envolvem interlocutores menos familiares e com maior distanciamento temporal ou espacial do sujeito.
- b) Temáticas menos familiares.

- c) Informações que demandam a compreensão de pressuposições e subentendidos.
- d) Uso de recursos figurativos.
- e) Vocabulário de uso pouco comum ou técnico.
- f) Frases mais longas, em ordem inversa, com deslocamento, coordenadas e subordinadas.

Percebe-se que, mesmo sendo destinados a públicos distintos, os PCN e o exame Celpe-Bras assemelham-se bastante em relação ao que caracterizam como um domínio mais avançado em uma língua, como o de produção em contextos que envolvem interlocutores, vocabulário e temáticas menos conhecidos.

Em relação à metodologia de ensino, os PCN destacam o trabalho por projetos e/ou por meio de módulos didáticos como formas possíveis de desenvolver um trabalho que articule os parâmetros discutidos. Apontam, ainda, que as possibilidades de aprendizagem dos alunos impõem limites para a forma pela qual um conteúdo será abordado, e, assim, é possível retomá-lo em etapas distintas com outro grau de aprofundamento e com um diferente tratamento didático. Perspectiva semelhante é proposta nos RC, que apresentam sugestões de projetos pedagógicos bem como de unidades didáticas para ilustrar como os pressupostos poderiam ser materializados no trabalho de sala de aula.

2.3 Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul

Em 2009, o governo do estado do Rio Grande do Sul lançou os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul³⁸ (RS, 2009) para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Os Referenciais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias entendem a linguagem como “uma prática, historicamente construída e dinâmica, através da qual os sujeitos agem no mundo social, participando em interações que integram as diferentes situações encontradas em sua vida cotidiana” (RS, 2009, p. 42), e no seu uso os sujeitos “lançam mão de um repertório de recursos

³⁸ São compostos por cinco volumes, apresentando propostas de referencial curricular para as diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Educação Física e Arte; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia; Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia). Os RC podem ser acessados em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>.

compartilhados e variáveis para, juntos, construírem ações, posicionando-se a cada momento frente a valores que os participantes tornam relevantes, o que constitui a interação” (RS, 2009, p. 42). Além disso, entendem que o principal objetivo da área é o de “ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte” (idem, p. 42). Essa visão de linguagem, que segue a linha dos PCN e é compartilhada pela visão do exame Celpe-Bras, reflete-se no currículo proposto, que salienta a necessidade de tarefas significativas e contextualizadas, de um trabalho interdisciplinar, de prática com reflexão sobre pluralidade e variedade, de interlocução e publicidade nas produções dos alunos, de aprendizagem como processo e não com produto, de dinâmicas variadas e, por fim, de docência com discência.

Para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, são três os critérios levados em conta para a progressão curricular: as características sociocognitivas dos alunos, ou seja, a progressão deve basear-se “nas possibilidades de aprendizagem próprias de determinadas etapas de desenvolvimento e na significação que alguns assuntos podem assumir” (RS, 2009, p. 44); a estrutura interna do conhecimento das disciplinas, a qual, partindo de uma ideia de complexificação espiralada, considera que “alguns conhecimentos são anteriores e necessários para a aprendizagem de outros, ainda que sempre retomados em redes de saberes cada vez mais densas” (p. 45); e a adequação ao contexto social, no qual “se procura identificar as competências mais significativas para o entorno cultural do qual provêm os alunos” (p. 45).

De acordo com os RC, na proposta para as aulas de línguas (LA e LPL), os alunos trabalham de forma integrada com todas as habilidades que compõem as competências de ler, escrever e resolver problemas. Os RC apontam que essas competências a serem desenvolvidas “não constituem uma lista sucessiva, ordenada, de aspectos separados entre si. Ao contrário, estão presentes em cada ato de linguagem, em cada texto” (RS, 2009, p. 42). A proposta de progressão está ancorada em um movimento em espiral das temáticas, ou seja, em um movimento contínuo de retomadas e aprofundamentos, e é estabelecida a partir de dois critérios:

- 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)

Em relação à progressão de textos, também é proposto que parta de esferas sociais mais próximas para outras em que os educandos podem aprender a circular, levando em conta a sua faixa etária e as suas experiências prévias com o objeto de trabalho. Assim, parte-se do mais concreto para chegar ao mais abstrato. Os conteúdos que podem compor o currículo são apresentados pela “sistematização de competências e habilidades mobilizadas na leitura, na escrita e na resolução de problemas e também por quadros organizados por eixos temáticos e gêneros do discurso, com sugestões de projetos pedagógicos para cada etapa de ensino” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 128), tendo-se também orientações para o planejamento de aulas e para a avaliação.

Partindo de temáticas mais amplas e subtemáticas que podem ser relevantes aos alunos, os autores reúnem alguns gêneros que podem ser mobilizados nessas subtemáticas. A partir disso, fazem sugestões de projetos que concretizem o trabalho sobre esses temas e gêneros na forma de unidades didáticas. Espera-se que os projetos desenvolvidos com os alunos culminem em uma produção final que utilize a língua e os conhecimentos aprendidos com propósitos e interlocutores definidos e que seja coerente com a temática. Os autores sustentam a importância de que se tornem públicas essas produções e de que elas possam ser avaliadas de acordo com a recepção dada pelos interlocutores projetados.

Os projetos apresentados são exemplos de como se pode operar de maneira concreta sobre os conteúdos propostos, de modo a organizar propostas didáticas orgânicas e coerentes. Para citar um exemplo, uma das propostas feitas para o segundo ano do ensino médio (Quadro 8) parte da temática geral *Cidadania em Ação* para algumas possibilidades de subtemáticas: *liderança e participação social; movimentos sociais (MST, grupos religiosos etc.); o Brasil e outros povos: quem ajuda quem?; relação homem versus terra; responsabilidade governamental e ONGs*. Há ainda os gêneros estruturantes que compõem as propostas de leitura e escrita em cada projeto sugerido ao lado e que são necessários para alcançar-se o objetivo final, ou seja, para chegar-se ao produto final. Por exemplo, em um projeto que tem como objetivo a

confeção de painel para ser exposto na escola, apresentando o trabalho de diferentes ONGs, são gêneros estruturantes a *reportagem* e *sites do governo e de ONGs*. Os projetos sugeridos relacionam-se com a temática e as subtemáticas e são acompanhados de tarefas preparatórias, importantes para o seu desenvolvimento.

Quadro 8: Exemplo de sugestão de projetos e tarefas preparatórias nos RC

Temas e gêneros estruturantes	Sugestões de projetos e tarefas preparatórias
<p>Cidadania em ação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderança e participação social • Movimentos sociais (MST, grupos religiosos, etc.) • O Brasil e os outros povos: quem ajuda quem? • Relação homem <i>versus</i> terra • Responsabilidade governamental e ONGs <p>Gêneros estruturantes</p> <ul style="list-style-type: none"> • biografia • reportagem • <i>sites</i> do governo e de ONGs 	<ul style="list-style-type: none"> • produção de biografia a ser lançada na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> estudo sobre líderes na comunidade, no país e em outros países; para os locais, entrevista com essas pessoas; para os outros, leitura de biografia e de reportagens sobre quem são e por que são considerados líderes; seleção de líderes importantes na escola, na cidade; realização de entrevistas com as pessoas que conhecem o personagem para coleta de informações; coleta de documentos e de imagens; organização da pauta do livro: divisão dos capítulos e escolha de autores; produção, lançamento e difusão do livro, com a presença do líder (em pessoa ou representado). • produção de reportagem sobre tema específico: 1) ONGs amazônicas – brasileiros e não brasileiros reclamam a floresta; 2) voto de mulheres; voto em mulheres – movimentos pela participação de mulheres na política ao longo do século XX, entre outros. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de diferentes gêneros para estudo sobre movimentos sociais locais, no Brasil e no exterior: lutas por direitos humanos, terra, moradia, saúde, etc.; seleção de tema para a reportagem e aprofundamento da discussão com base em novas leituras e entrevistas com especialistas; análise de <i>sites</i> e revistas especializadas para seleção de veículo para envio da reportagem; organização das informações obtidas para a escrita da reportagem, levando em conta o perfil dos leitores e as orientações do <i>site</i> ou revista selecionada; apresentação para a leitura de outra turma, para revisão final com base nos comentários feitos; envio da reportagem para <i>site</i> ou revista especializada. • confecção de um mapa “O Brasil e outros povos: a cidadania em várias línguas” para ser exposto na escola. <i>Tarefas preparatórias:</i> leitura de textos de diferentes gêneros para estudo de políticas do país em relação a outros povos: Quem ajuda quem?; relações do Brasil com a África e a América Latina; levantamento de projetos governamentais (estudo dos <i>sites</i> do governo – MEC, MRE, etc.): países envolvidos, áreas de atuação, quem participa, como pode participar, etc.; discussão sobre ajuda externa <i>versus</i> ajuda interna: implicações sociais, políticas e econômicas; em grupos, seleção de diferentes áreas de atuação ou diferentes países para o mapeamento dos projetos, caracterizando-os e mencionando os resultados alcançados. • confecção de painel para ser exposto na escola, apresentando o trabalho de diferentes ONGs. <i>Tarefas preparatórias:</i> análise de <i>sites</i> de ONGs (do Brasil e de outros países): O que fazem? Quem ajudam? Quem pode ajudar? Quais são alguns projetos e campanhas? Como são financiadas?; em grupos, seleção de diferentes ONGs para aprofundar o estudo; seleção e organização de informações em quadros, tabelas, etc. para apresentar o trabalho e os resultados da ONG; montagem coletiva do painel.

Fonte: RS, 2009, p. 231-232

Em consonância com os RC e com a proposta de Kraemer (2012), acredito que o trabalho por projetos cria oportunidades para aprendizagens significativas nas aulas de PLA. Nesse sentido, pelo já apresentado no capítulo 1 e na introdução deste trabalho, planejar unidades didáticas pode contribuir para organizar as etapas do projeto a ser

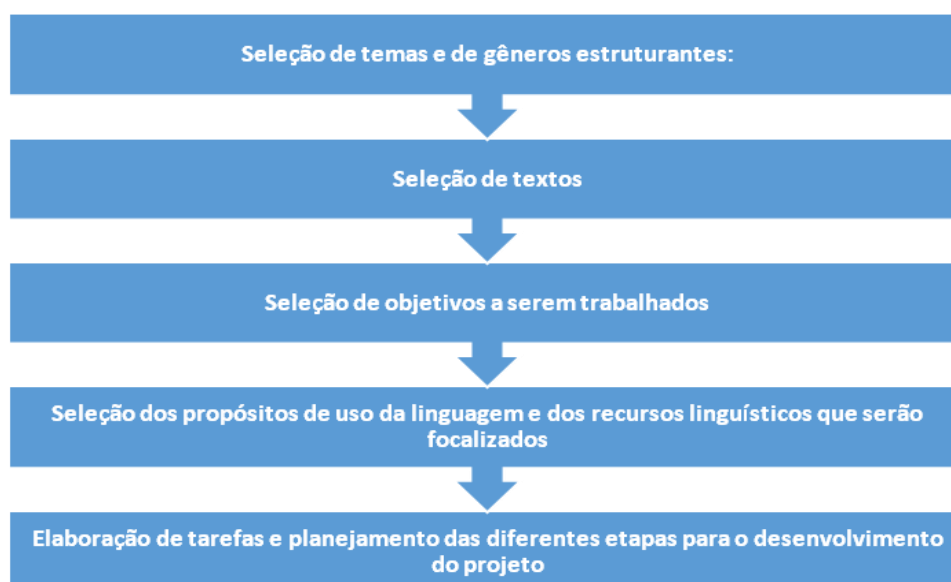
desenvolvido, projetando possíveis formas de trabalhar com os gêneros do discurso e com os aspectos linguísticos com vistas a construir um produto final. Segundo Filipouski et al, as unidades didáticas

[...] constituem um conjunto de módulos, uma espécie de teia de tarefas preparatórias. Estas devem sua organicidade ao fato de que contribuem para que os alunos desenvolvam as competências e as habilidades de leitura e produção de textos necessários à realização do projeto proposto desde o início da unidade. (2009, p. 99)

Vemos, então, que as unidades didáticas, esse conjunto de módulos com tarefas preparatórias, têm como objetivo possibilitar a realização do projeto proposto. A definição das temáticas e dos projetos indica quais são os gêneros do discurso e as possíveis tarefas preparatórias a serem realizadas. A proposta curricular dos RC sugere que os professores, juntamente com a escola de maneira mais ampla, decidam com os alunos o que mais corresponde à sua realidade. O trabalho por projetos parte do princípio de que o trabalho em sala de aula seja flexível e adequado ao contexto dos alunos.

As unidades didáticas são propostas seguindo as orientações a seguir (Figura 2). A partir da seleção de temas, a ser decidida com os colegas professores e os alunos, passa-se à seleção de gêneros estruturantes e de diferentes usos da língua nesse campo temático – antevendo os conhecimentos prévios que podem vir a ser mobilizados pelos alunos de acordo com o que já se conhece dos alunos – e posteriormente para a seleção dos objetivos a serem focalizados, integrando tarefas de compreensão e de produção. Após isso, é feita a seleção dos propósitos de uso da linguagem e dos recursos linguísticos que vão ser foco do projeto, os quais serão escolhidos de acordo com o que for relevante para a produção do projeto. Essa escolha não é rígida, ou seja, a partir do que venha a emergir em sala de aula é importante trabalhar com recursos linguísticos que se tornem relevantes e que não haviam sido, necessariamente, previstos. Finalmente, a partir das decisões tomadas anteriormente, é feita a elaboração de tarefas e o planejamento das diferentes etapas.

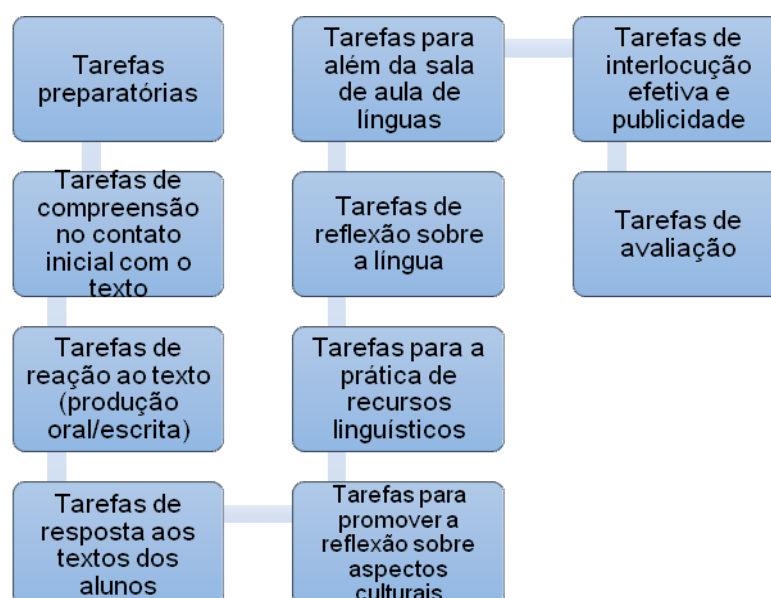
Figura 2: Orientações para o desenvolvimento de projetos/unidades didáticas



FONTE: Adaptado de SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009

A fim de auxiliar os professores na elaboração das diferentes partes de uma unidade didática (são sugeridas as tarefas apresentadas na Figura 3), é apresentada uma série de perguntas orientadoras (Anexo 3), apontando que, quanto mais conhecermos os alunos, melhor será esse processo. Essas perguntas buscam promover a reflexão sobre o que é relevante ser problematizado nas tarefas. Utilizei essas perguntas como guias para a produção da unidade didática que apresento nos capítulos 4 e 5.

Figura 3: As tarefas sugeridas pelos RC



FONTE: Adaptado de SCHLATTER; GARCEZ, 2009

Em relação ao trabalho com recursos linguísticos, mais especificamente, os RC consideram que a progressão do currículo não se dá por uma lista de itens gramaticais e de vocabulário, e sim, como já mencionado, pelo trabalho com temáticas e gêneros discursivos, os quais são desenvolvidos por meio de projetos pedagógicos. Dessa maneira, Schlatter e Garcez afirmam, em relação às unidades didáticas propostas nos RC, que

[...] 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. (2009, p. 148)

Percebe-se, assim, que o ensino está, como nos PCN, fundamentado na centralidade do texto, e os recursos gramaticais e lexicais são trabalhados a partir das suas relações para a construção de sentidos, sendo que o ponto de partida da reflexão linguística é a sua contribuição para essa construção. É relevante salientar que nessa perspectiva não há relações de hierarquia entre diferentes recursos linguísticos, ou seja, entende-se que quaisquer itens gramaticais, lexicais, de pronúncia, etc., podem ser abordados desde o início, sempre que se tornarem relevantes, com explicações pontuais que satisfaçam a necessidade de uso da língua naquele momento (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Em relação ao trabalho com vocabulário, os RC de LPL (FILIPOUSKI et al, 2009, p. 79-80) fazem algumas sugestões sobre o que abordar, sugerindo, entre outros:

- a) um trabalho com: (1) os valores da ambiguidade em textos de diferentes gêneros (de forma a averiguar se o uso da ambiguidade está contribuindo ou não para o texto); (2) os sentidos figurados das palavras e seus efeitos; e (3) vocabulários especializados nas diferentes áreas do saber (tais como a gíria e os registros típicos de alguns conjuntos de discursos – da literatura de determinada época e do futebol, por exemplo); (4) expressões idiomáticas; (5) o fenômeno dos empréstimos e estrangeirismos
- b) reflexões acerca: (1) da noção de colocação – estudando quais palavras normalmente aparecem juntas; (2) da existência de diferentes registros (mais formais, mais coloquiais, marcadamente regionais ou inovadores, ou ainda

marcados por períodos históricos); (3) dos usos de palavras tabus, ofensivas, polidas, politicamente corretas, etc.

- c) a aceitação e o estímulo da exploração do potencial criativo do léxico, trabalhando com a formação de palavras e seu efeito na criação de neologismos.

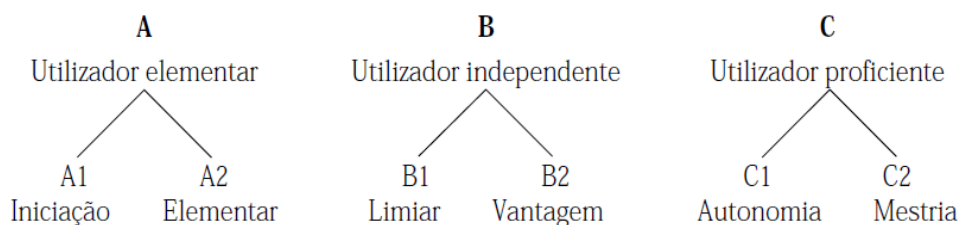
Os RC apontam que é por meio do envolvimento com temáticas, gêneros e textos relevantes que os educandos poderão aprender a transitar com desenvoltura, flexibilidade e autonomia no mundo em que vivem e, assim, serão indivíduos cada vez mais atuantes na sociedade contemporânea. O desenvolvimento de projetos significativos para os alunos é importante para a ampliação da sua atuação em esferas sociais. Essa e outras orientações dos RC apresentadas ao longo desta seção também podem ser utilizadas para o ensino de PLA, conforme já sistematizado para o contexto do PPE por Kraemer (2012). Nos capítulos 4 e 5, ao discutir as orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de PLA, retomo a proposta curricular e as sugestões relativas a unidades didáticas dos RC, explicitando de que maneira podem ser implementadas no planejamento de aulas de PLA para alunos avançados.

2.4 O Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro

O QuaREPE (GROSSO et al., 2011a; GROSSO et al., 2011b) é um documento do governo de Portugal composto por duas partes: *QuaREPE - Documento Orientador e QuaREPE - Tarefas, Actividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. O primeiro fornece uma base comum para a elaboração de programas, para a definição de linhas de orientação curricular e para a construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação, explicitando competências a serem desenvolvidos a cada nível, além da sugestão de conteúdos. Já o segundo apresenta fichas modulares, sugestões de tarefas e exercícios e também recursos para avaliação. O QuaREPE dedica-se, fundamentalmente, a organizar diretrizes para o ensino de PLA a alunos do ensino não superior, que vivem em países cuja língua oficial não é o português, servidos ou não pela rede de cursos de língua e cultura portuguesas, 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).

O documento apresenta os descritores de competências em um sistema de cinco níveis de ensino-aprendizagem e avaliação, tendo como base os níveis do QECR³⁹ (Figura 4): A1 (Nível de Iniciação) A2 (Nível Elementar), B1 (Nível Limiar), B2 (Nível Vantagem) e C1 (Nível Autonomia)⁴⁰. De acordo com o QECR, o C1 “representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48).

Figura 4: Níveis comuns de referência no QECR



Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 48

O documento aduz as competências gerais a serem desenvolvidas em cada um dos níveis e que se espera que sejam trabalhadas pelos professores a partir do perfil dos alunos, de modo que todos os contextos de ensino-aprendizagem (por exemplo, mais ou menos formais, para públicos de idades diferentes) possam estar contemplados nesses descritores. Entre as competências gerais a serem desenvolvidas, aponta as de conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural) e as comunicativas. As comunicativas são divididas em: competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), competências sociolinguísticas (de diferentes usos da língua de acordo com condições socioculturais), competências pragmáticas (competência discursiva e

³⁹ O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação* é um documento produzido pela Divisão de Políticas Linguísticas do Conselho da Europa, publicado em 2001, que fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa. Visa a fornecer um enquadramento transparente, coerente e abrangente para aprendizagem, ensino e avaliação das línguas, propondo uma abordagem orientada para a ação. O documento focaliza principalmente os conhecimentos e as competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa. Ao longo do documento, vários objetivos são apresentados e discutidos, entre eles: planejamento de programas de ensino/currículos; planejamento de certificações; elaboração de materiais didáticos; planejamento de aprendizagem autodirecionada; cooperação entre sistemas educacionais; promoção de uma abordagem plurilíngue e pluricultural de ensino; desenvolvimento de uma cidadania europeia.

⁴⁰ Essa nomenclatura não aparece no QuaREPE, o qual fala somente em “primeiros três níveis (A1, A2 e B1) e nos níveis mais avançados (B2 e C1)” (GROSSO et al., 2011a p. 12). Por utilizar o QECR como base para estipular seus níveis e para defini-los, utilizo aqui os nomes dados pelo QECR.

competência funcional) e competência estratégica (capacidade para utilizar a competência linguística e as outras competências em contexto de comunicação)⁴¹.

São descritas, para os cinco níveis, as proficiências orais e escritas, de recepção e produção/interação⁴² (compreensão oral, leitura/compreensão, produção/interação oral, produção/ interação escrita), sendo que a progressão é organizada a partir de diferentes esferas sociais de comunicação (GROSSO et al., 2011a). É assinalada a importância do uso de estratégias adequadas aos contextos de uso da língua para a ativação das competências comunicativas, as quais se realizam no desempenho das atividades de recepção, produção, interação e mediação de textos que se relacionam com temas pertencentes a domínios (correspondentes a esferas de ação, podendo haver os domínios privado, público e educativo) específicos. É proposto que a seleção dos domínios tem “implicações diretas na seleção das situações de comunicação, nos temas, textos, tarefas e atividades com os quais os aprendentes vão se deparar e conseqüentemente na elaboração de materiais” (ibidem, p. 15), sugerindo, em um primeiro contato com a LP, um trabalho com esferas de ação mais familiares para o aluno.

A partir disso, o QuaREPE aconselha a escolha de temas com base em dois critérios: flexibilidade e abertura. Recomenda, então, catorze temas: 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; atualidades. Aponta que se podem estabelecer subtemas, assinalando que o tema ambiente, por exemplo, poderia incluir: fauna; flora; rios, mares, lagos; poluição/não poluição; áreas protegidas/reservas naturais; higiene ambiental; homem e ambiente. Ainda, os subtemas poderiam ter um conjunto de noções específicas (mencionando a título de exemplo, efeito estufa, camada de ozônio, aquecimento global, entre outros).

O documento afirma que adota uma abordagem orientada para a ação, na qual os alunos são atores sociais e utilizadores da língua, e que realizarão tarefas nos domínios em que a comunicação ocorre, nesse sentido, assemelhando-se aos documentos já apresentados. Registra, ainda, que “os conteúdos são selecionados a partir dos descritores dos níveis de referência e das competências (gerais e em língua)” (GROSSO

⁴¹ Percebe-se aqui o modelo de competência linguística de Canale e Swain (1980), citado no QEER, mas não no QuaREPE.

⁴² Utilizo aqui a nomenclatura apresentada pelo documento.

et al., 2011b, p. 18) e que “as competências orientam o trabalho do(a) docente na medida em que, tendo conhecimento de como se desenvolve uma competência de comunicação, em qualquer domínio, poderá fazer opções mais conscientes que contribuirão para o sucesso de todos” (GROSSO et al., 2011b, p. 18). Percebe-se, assim, que são as competências que orientam a organização do currículo, e, sob esse viés, distancia-se dos documentos anteriores, principalmente da proposta dos RC e de Kraemer (2012) para o PPE, nos quais as temáticas e gêneros do discurso implicados organizam a progressão, e as competências e habilidades são sempre e novamente mobilizadas.

Na parte final do documento, são apresentados os descritores dos cinco níveis de competência. Diferentemente dos RC, que apontam que as competências e as habilidades têm uma natureza integrada e cíclica nas diferentes etapas escolares, o QuarEPE caracteriza cada etapa de acordo com uma ampla lista de competências, que são diferentes para cada nível de proficiência. De acordo com os descritores, no nível A1, o aluno é capaz de compreender e utilizar expressões cotidianas de uso frequente, assim como frases simples destinadas a satisfazer necessidades de tipo imediato. Pode relacionar-se de forma básica sempre que seu interlocutor falar devagar e com clareza, e se estiver disposto a cooperar. Em A2, o aluno é capaz de compreender frases e expressões de uso frequente relacionadas com áreas de experiência que são relevantes a ele (informação básica sobre si mesmo e sua família, compras, lugares de interesse, etc.). Sabe descrever com termos simples aspectos relacionados a seu passado e seu entorno, assim como questões relacionadas com necessidades imediatas. Em B1, o aluno é capaz de compreender os pontos principais de textos sobre questões que tenha conhecimento, seja em situações de trabalho, estudo ou lazer. É capaz de produzir textos simples e coerentes sobre temas que lhe são familiares ou que tenha interesse pessoal. Pode descrever experiências, acontecimentos, desejos e justificar opiniões ou comentar planos (GROSSO et al., 2011a). As competências a serem desenvolvidas nos níveis mais altos do QuarEPE (B2 e C1) são apresentadas no Quadro 9⁴³.

⁴³ O quadro apresentado no documento é dividido nos cinco níveis (A1, A2, B1, B2 e C1). Para o propósito deste trabalho, aqui apresento somente os níveis mais avançados.

Quadro 9: Descrição das competências nos níveis Vantagem (B2) e Autonomia (C1)

COMPETÊNCIA EM LÍNGUA		
	B2	C1
CARACTERIZAÇÃO GERAL	<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 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 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> <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>
COMPREENSÃO ORAL	<p>É capaz de compreender mensagens televisivas e fílmicas 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>
LEITURA/COMPREENSÃO	<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>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 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> <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>

PRODUÇÃO/INTERACÇÃO ORAL	<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 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, sentimentos.</p> <p>É capaz de sintetizar informações e argumentos provenientes de fontes diferentes.</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> <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>
PRODUÇÃO/INTERACÇÃO ESCRITA	<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 mensagens em que pode exprimir diferentes graus de emoção, destacar os aspectos importantes dum acontecimento ou duma 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 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> <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., 2011a, p. 21-30

Entendo que analisar as diferenças entre as competências indicadas para os níveis B2 e C1 pode ajudar na caracterização de um nível avançado no QuaREPE. Aponto, para iniciar, que na caracterização geral já é possível notar algumas diferenças entre um nível menos avançado e um mais avançado para o QuaREPE: para o nível B2, fala-se principalmente em ser capaz de produzir/compreender textos em contextos mais próximos do aluno (“assunto relativamente familiar ou já conhecido”, “interagir com relativa fluência [...] desde que o tema seja relativamente conhecido”); já para C1, a capacidade é a de compreender textos complexos “pela temática, pela organização do texto, apresentação de argumentos e uso de variedades linguísticas”. Sob esse viés, haveria um maior distanciamento em relação ao tema em um nível mais avançado,

assim como a exigência de compreensão de implícitos, de diversas variedades linguísticas, entre outros.

Na parte específica de compreensão oral, outra vez a diferença está entre compreender “assuntos conhecidos” e compreender “assuntos diversos”, sendo os últimos característicos de um nível mais avançado. Já em relação ao vocabulário, um nível mais avançado seria capaz de compreender vocabulário técnico especializado, além de entender linguagem metafórica e pormenores em mensagens gravadas.

Quanto à leitura para C1, espera-se a autonomia do leitor em textos longos e complexos, referentes a diferentes domínios e sobre assuntos diversos, dos quais o aluno consiga compreender e selecionar informações, demonstrando amplo vocabulário e não dependendo com frequência de um dicionário. Já em B2, aponta-se também autonomia na leitura, mas com eventuais dificuldades com expressões menos frequentes e também eventual uso do dicionário.

Na produção/interação oral de B2, o aprendiz estaria apto a apresentar e descrever assuntos de seu interesse e, em C1, a narrar assuntos complexos e também terminá-los com uma conclusão apropriada, interagindo com modalização nas respostas e enfatizando os pontos principais. Em C1, seria realizado um trabalho com debates e entrevistas.

Na produção/interação escrita, a diferença entre C1 e B2 seria, principalmente, a de que em C1 os alunos seriam também capazes de: escrever em diferentes registros linguísticos (inclusive afetivos e humorísticos) e com diferentes fins (entre eles estéticos ou lúdicos); fazer uso de provérbios, adjetivações comparativas e expressões idiomáticas; escrever em diferentes domínios nos quais precisa atuar, inclusive em cartas de motivação, currículos, relatórios e pedidos.

Resumindo, em um nível mais avançado os alunos seriam capazes de: lidar com temas variados e mais distantes; compreender implícitos, variedades linguísticas, vocabulário amplo, linguagem metafórica, textos longos e complexos; não depender com frequência de um dicionário. Aproxima-se, portanto, da definição de avançado dada pelo exame Celpe-Bras; contudo, no exame é ressaltado que esses fatores estão ligados à crescente adequação do uso da linguagem nas práticas sociais exigidas pelas tarefas, já que são as mesmas para todos os níveis. No QuaREPE, o nivelamento é feito a partir da especificação de diferentes conteúdos e competências para cada nível.

Como afirma o documento, as competências a serem desenvolvidas são bastante amplas e genéricas. A segunda parte do QuaREPE, constituída por fichas modulares –

quadros que apresentam possibilidades para a estruturação do currículo –, sugestões de tarefas e exercícios, além de recursos para a avaliação, busca, então, “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), explicitando que não foi concebido para servir de programa ou material didático.

Inicialmente, há a apresentação de uma possível distribuição de três dos temas sugeridos no documento orientador (Quadro 10).

Quadro 10: Distribuição de temas e subtemas sugerida no 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: GROSSO et al., 2011b, p. 4

Após a distribuição dos temas, são apresentadas as fichas modulares, desenvolvidas a partir de cada um dos temas propostos. No Quadro 11, apresento a ficha modular para o tema *Eu e a Escola*. O Quadro é dividido em competências, conteúdos gramaticais, campo lexical, exemplos de realizações linguísticas e textos. As competências são mais específicas do que as do documento orientador, e os conteúdos gramaticais, o campo lexical e os textos parecem ser estabelecidos a partir do que seria necessário para o desenvolvimento das competências (seguindo, assim, o que afirma o documento orientador). Como já explicitado, diferentemente dos PCN e dos RC, a unidade que organiza a proposta são as competências, não os gêneros⁴⁴.

⁴⁴ Essa diferença entre os documentos certamente acarreta consequências teóricas e didáticas. Como o objetivo deste trabalho é descrever as propostas dos documentos para o nível avançado e ver de que forma essas propostas auxiliam a entender o nível avançado dentro da perspectiva de língua e de ensino adotada no PPE, não aprofundarei essas consequências. Acredito, contudo, que sejam necessários mais trabalhos da área nesse sentido, de forma a dar maiores subsídios a professores e formadores de professores para entender as diferenças do currículo proposto por cada um.

Quadro 11: Ficha modular de um tema do QuaREPE

	Competências	Conteúdos gramaticais	Campo lexical	Exemplos de realizações linguísticas	Textos
A1 – EU E A ESCOLA	<p>Saudar e apresentar (-se) Falar de si próprio Despedir-se Localizar no espaço Compreender instruções Pedir e dar informações</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pronomes pessoais - Formas de tratamento - Artigos definidos e indefinidos - Artigo definido com nomes de pessoas - Singular e plural dos nomes e dos adjectivos - Possessivos - Presente do indicativo dos verbos <i>ser, estar, ter, haver, ir</i> e verbos regulares em -ar (exemplo: <i>morar</i>) - Preposições/ contracções (<i>no, na, nos, nas, do, da, dos, das...</i>) - Interrogativos: <i>Como? Quem? Que? Onde? Quando? Quantos/ quantas?</i> - Adjectivos 	<p>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 Numerais cardinais Animais de estimação Cores Caracterização física</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Bom dia/boa tarde... - Olá! - Eu sou... - Como está(s)? - Estou bem, obrigado(a). - Desculpe/desculpa,... [...] - 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. [...] - Em casa tenho dois gatos e um cão. - Na sala há (um) computador(es). - Fecha, (feche) a porta, por favor! - Silêncio! - Ouve (Ouçam!) 	<p>Mapas Fotos Cartazes Documentos de identificação Diálogos e outros textos em vários suportes</p>
A2 – EU E A ESCOLA	<p>Interagir com o(a) professor(a) e colegas Identificar/caracterizar colegas e amigos Localizar a escola Pedir/dar informações sobre transportes Pedir/dar informações sobre os horários Emitir opiniões pessoais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Graus dos adjectivos - Artigos definidos com nomes de cidades e países - Advérbios e locuções adverbiais de lugar - Locuções preposicionais (<i>perto de...</i>) - Advérbio <i> muito</i> - Presente do indicativo dos verbos regulares e irregulares (<i>sair, vir fazer, poder...</i>) - Interrogativos: <i>Quando? Como? Que?/A que...?/Em que...?</i> - Passado: pretérito perfeito - Nomes colectivos 	<p>Caracterização de colegas e amigos Nacionalidades Países, capitais e outras cidades Nomes das áreas disciplinares Actividades curriculares e extracurriculares Transportes para a escola Trajectos: atravessar, virar, seguir,... <p>Horários (entrada e saída) Localização temporal: dias da semana; meses do ano Localização espacial, distâncias</p> </p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por favor! - Desculpe/desculpa... - Importa-se de repetir? - Não percebi... - Posso falar? - Ele(a) tem os olhos azuis/o cabelo louro... [...] - Eu estudo português. - Na quarta-feira temos natação. - Na quinta-feira tivemos Educação Física. [...] - Saio da escola às 15 h. [...] - Geralmente almoço na cantina. - Janto com os meus pais e o meu irmão. - Na minha turma, nós falamos várias línguas. 	<p>Mapas Passe do transporte público/bilhete de transporte Folhetos informativos da rede de transportes Planta da cidade, da escola Horário da escola Formulários Pequenos textos da literatura infanto-juvenil (adaptados)</p>
B1 – EU E A ESCOLA	<p>Compreender/produzir textos relacionados com a vida escolar e cívica Manifestar acordo e desacordo Interpretar instruções e agir em conformidade Relatar acontecimentos e experiências</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito imperfeito e pretérito perfeito simples - Frase imperativa: uso do infinitivo e do imperativo 	<p>Regras de comportamento no espaço da escola: autorizações e proibições; restrições de acesso Exercícios de protecção civil: saídas de emergência, pontos de encontro Instruções Regulamento da Escola Interação na sala de aula: uso da palavra, pedidos de esclarecimentos Experiências vividas Acontecimentos da vida escolar Visitas de estudo Desporto escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Por favor... - Desculpe/desculpa... - Posso falar? - Pode falar mais devagar?/ Podia repetir? - Não ouvi/não vejo bem. [...] - É proibida a entrada de animais! - Posso fechar a janela? - Só um momento. - No último sábado tivemos provas de corta-mato. [...] - Concordo com a proibição de comer na sala de aula. - Em Portugal, em caso de emergência, ligue o 112. 	<p>Mapas Passe do transporte público/bilhete de transporte Folhetos informativos da rede de transportes Planta da cidade, da escola Horário da escola Formulários Pequenos textos da literatura infanto-juvenil (adaptados)</p>

B2 - VIDA ESCOLAR	<p>Recolher informação pertinente e de acordo com objectivos pré-definidos. Sintetizar informação. Produzir textos fornecendo explicações e argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A expressão de tempo: <i>Quando</i> + futuro do conjuntivo - <i>Depois de</i> + infinitivo - Expressão da condição: <i>se</i> + futuro conjuntivo; <i>se</i> + imperfeito do conjuntivo; <i>no caso de</i> + infinitivo; <i>caso</i> + presente conjuntivo. - Futuro do conjuntivo dos verbos regulares e irregulares - Infinitivo pessoal 	<p>Áreas curriculares e opções vocacionais Projectos educativos e profissionais Profissões Tipos de formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quando eu terminar os estudos,... - Depois de concluir os estudos no ensino secundário, ... - Se eu conseguir entrar em Medicina, ... - Escolhi a área de... porque... - Gostava de ser... - Tenciono fazer um estágio/ curso... - Se eu estivesse em Portugal, preferia viver no Sul. 	<p>Testemunhos de estudantes e de profissionais de várias áreas: histórias de vida, entrevistas Folhetos informativos sobre sistemas educativos e ensino superior Artigos de imprensa Textos de sítios da Internet Textos (de rádio, televisão, filmes)</p>
C1 - CLUBES E VIAGEM	<p>Compreender mensagens gravadas ou radiodifundidas, identificando pormenores, mensagens implícitas e linguagem metafórica. Compreender textos longos e complexos, no domínio educativo. Interagir, dando opiniões, concordando ou discordando, modalizando as respostas, concluindo e enfatizando. Interagir em entrevistas, como entrevistador ou entrevistado. Interagir em debates, saber argumentar a favor ou contra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Completivas verbais com conjuntivo - Formas de expressar o futuro - Sistematização da colocação do clítico - Sistematização dos usos do adjectivo - Sistematização dos verbos auxiliares - Completivas adjectivais - Preposições de regência verbal e nominal - Sujeito indeterminado - Frases relativas 	<p>Áreas lexicais relacionadas com actividades de clubes na escola: jornal, rádio, fotografia, teatro, ... Áreas lexicais relacionadas com actividades escolares Campo lexical de normas e procedimentos Horários das actividades dos clubes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acabo de chegar. Diga-me/ diz-me, por favor, que clube há? - Como posso fazer para me inscrever? - Tem/tens de ter autorização dos teus pais. - Há vários clubes, todos muito interessantes/ giros: de rádio, do jornal da escola e outros. Se ouvir/ouvires dizer “Vou ter CF.”, isso quer dizer que se trata do Clube de Fotografia. - Aprende-se muito nos clubes. Descubrem-se novos amigos, fazem-se visitas. - É muito divertido fazer parte do grupo REFO (Repórter fotográfico). No clube do Jornal da Escola, o CF, melhora-se muitíssimo a escrita. E fazem-se entrevistas e colabora-se com o CF ou o grupo dos REFO. - Hei-de conseguir tirar o curso que quero. - Água mole em pedra dura tanto dá até que fura. 	<p>Jornais escolares Programas de rádio Telejornais Páginas de jornal com a oferta cultural Agendas municipais Reportagens Poesia Teatro Canções Entrevistas Anedotas Provérbios e ditados</p>

Fonte: GROSSO et al., 2011b. p. 6-10

Pela análise das fichas modulares, podemos ver que são sugeridos diversos textos, assim, é possível que o texto venha a ser o foco da sala de aula, com o professor articulando as competências, os recursos linguísticos e o campo lexical a partir do que for relevante para o entendimento do texto. Apesar disso, nem sempre fica clara a relação entre as competências, os textos e os conteúdos gramaticais selecionados para cada nível. Por exemplo, na ficha modular para o nível B2, na temática vida saudável, (ver Anexo 3), fala-se em utilizar o futuro do subjuntivo, contudo, a sua relação com as competências apresentadas (“interagir oralmente sobre temas”; “produzir textos relacionados com aprendizagens”; “reconhecer o ponto de vista e a atitude dos

interlocutores”; “apresentar e justificar opiniões”; “apresentar informação e argumentos”) não parece ser tão evidente. Em outras palavras, percebe-se que os conteúdos são distintos em cada nível e que são definidos *a priori*, ou seja, antes da seleção dos textos, divergindo dos documentos apresentados anteriormente, nos quais é ressaltada a importância de que primeiro sejam escolhidos os textos e, após, sejam selecionados os recursos a serem trabalhados. O mesmo se pode constatar nas demais fichas modulares (ver no Anexo 4 todas as fichas do nível B2 e C1), nas quais é possível ver quais são os conteúdos de nível avançado para o QuarEPE e como é a sua progressão.

Em geral, a comparação entre os níveis B2 e C1 aponta para competências de compreender, narrar e escrever acerca de assuntos complexos de forma clara e estruturada, reconhecer pontos de vista e atitudes dos interlocutores, sintetizar informação ou argumentos e fazer uso de provérbios, adjetivações comparativas e expressões idiomáticas como mais avançadas. No que concerne aos itens gramaticais, há uma hierarquia entre os conteúdos, sendo que somente em níveis mais avançados os alunos seriam capazes de usar algumas estruturas e que haveria uma ordem específica para o seu ensino⁴⁵.


Após a apresentação das fichas modulares, há a apresentação de sugestões de trabalho com vistas a auxiliar o professor a ver como o currículo proposto pode materializar-se. Para entender o que o currículo entende como material de nível avançado, vejamos algumas das propostas de trabalho para os níveis B2 e C1.

Como pode ser visto a seguir, em uma das sugestões para o nível B2 com o tema “tempos livres”, os alunos devem pesquisar sobre eventos culturais em Lisboa e, após, sugerir um evento semelhante (itens 1 e 2 da Figura 5). No item 3, há a sugestão de que organizem um festival de cinema português. Percebe-se, assim, que, da mesma forma como os PCN e os RC, o QuarEPE entende que o desenvolvimento de projetos é uma forma desejável de trabalho em sala de aula.

⁴⁵ Isso é possível perceber quando o documento primeiro sugere o tratamento do aqui e agora (quem sou eu, quem é minha família, o que faço, do que gosto e como é o meu cotidiano) para posteriormente tratar dos relatos no passado, projetos para o futuro e situações hipotéticas. Os PCN, os RC e Kraemer (2012) também sugerem um ensino que parte do mais próximos e mais concretos para campos de atuação mais distantes e mais abstratos, contudo, o que define, para esses documentos, quais recursos serão focalizados são os textos selecionados, sendo que os mesmos recursos podem, e provavelmente serão, trabalhados mais de uma vez. Assim, a ordem para o ensino de diferentes recursos linguísticos não é tão estanque quanto parece ser para o QuaREPE. Isso não quer dizer, por outro lado, que o professor que fizer uso do QuaREPE não levará em conta as necessidades dos alunos, mas sim que por estar tão detalhada no Quadro, pode vir a entendê-lo como norma a ser seguida.

Figura 5: Sugestão de trabalho do QuaREPE – nível B2

SUGESTÕES DE TRABALHO	PÚBLICO: 15 anos ou +
-----------------------	-----------------------



TEMA: Tempos livres

- 1. Pesquisar os eventos culturais em Lisboa durante o mês de Abril.**
- 2. Sugerir um evento semelhante na escola, fazer um orçamento e um programa do evento.**
- 3. Organizar um pequeno festival de cinema português. Selecionar os filmes e fazer um pequeno resumo de cada um deles.**
- 4. Fazer o levantamento, através de questionário, do que as pessoas sabem de Portugal e dos portugueses.**

Fonte: GROSSO et al., 2011b, p. 39


As propostas 1, 2 e 3 parecem exigir diversas competências dos alunos: assistir filmes portugueses e resumi-los; ler sobre eventos culturais; sugerir uma programação cultural e pesquisar o seu orçamento (de forma oral e/ou escrita). Já o item 4 parece exigir que os alunos saibam fazer entrevistas. Essa sugestão de trabalho evidencia um interesse central no desenvolvimento das competências descritas no Quadro 1 para o nível B2, por exemplo, sintetizar informações e argumentos provenientes de fontes diferentes e compreender e selecionar informação em textos extensos e complexos.

Em relação à proposta para o nível C1 (Figura 6), com o mesmo tema “tempos livres” e com a subtemática “culturas e viagens”, é apresentada uma breve lenda, e é solicitado que os alunos a reescrevam para torná-la mais acessível a alunos de níveis mais elementares. Nesse sentido, exige que os educandos sejam capazes de ler e parafrasear o que leram, o que leva em conta as competências apresentadas no Quadro 11, que apontam, entre outras, as competências de sintetizar informação ou argumento e apresentar, descrever ou narrar assuntos complexos. Já as sugestões 2 e 3, sem relação direta com a primeira tarefa nem entre si, solicitam a construção de um dossiê temático e um trabalho de pesquisa que teria como meta a apropriação de novas expressões em português, ambas parecendo incentivar a busca por outros materiais.

Figura 6: Sugestão de trabalho do QuaREPE – nível C1

SUGESTÕES DE TRABALHO

PÚBLICO: 15 anos ou +



TEMA: Tempos livres

- 1. Ler a lenda que se transcreve, fazer um resumo com uma linguagem mais acessível e ilustrá-la para que possa ser lida e apresentada aos níveis etários mais baixos.**

Lenda das Sete Cidades

Conta a lenda que o arquipélago dos Açores é o que hoje resta de uma ilha maravilhosa e estranha onde vivia um rei possuidor de um grande tesouro e uma imensa tristeza por não ter um filho que lhe sucedesse no trono. Esta dor tornava-o amargo com a sua rainha estéril e cruel com o seu povo. Mas uma noite, perante os seus olhos, desceu uma estrela muito brilhante dos céus que, aos poucos, se foi materializando numa mulher de beleza irreal, envolta em luz prateada. Com uma voz que mais parecia música, essa mulher prometeu-lhe uma filha bela como o sol, sob a condição que o rei expiasse a sua crueldade e injustiça através da paciência. O rei teria que construir um palácio, rodeado por sete cidades cercadas por muralhas de bronze, que ninguém poderia transpor. A princesinha ficaria aí guardada durante trinta anos, longe dos olhos e do carinho do rei. O rei aceitou o desafio. Decorreram 28 anos e com eles cresceram a impaciência e o sofrimento do rei, que um dia não aguentou mais. Apesar de ter sido avisado que morreria e que o seu reino seria destruído, o rei dirigiu-se às muralhas, desembainhou a espada e nelas descarregou a sua fúria. A terra estremeceu num ruído terrível e das suas entranhas saíram línguas de fogo, enquanto que o mar se levantou sobre a terra e a engoliu. No fim de tudo, restaram apenas as nove ilhas dos Açores e o palácio da princesa, transformado agora na Lagoa das Sete Cidades, dividida em duas lagoas: uma verde como o vestido da princesa e a outra azul da cor dos seus sapatos.

- 2. Pesquisar histórias, lendas e fábulas e construir um dossiê temático.**
- 3. Seleccionar quatro provérbios em português e tentar ver a sua correspondência noutras línguas, fazer a mesma actividade para quatro expressões idiomáticas, compará-las linguística e culturalmente.**

Fonte: GROSSO et al., 2011b, p. 40

A ficha modular para B2 e C1 (Anexo 3) e o quadro de competências de cada nível (Quadro 11) indicam também uma variedade de textos a serem trabalhados (Quadro 12). Pelo Quadro 12 percebe-se a importância dada a um trabalho com diferentes gêneros discursivos, tanto em B2 como em C1, sendo que diversos gêneros aparecem em ambos níveis.

Quadro 12: Textos sugeridos pelo QuaREPE para os níveis B2 e C1

De acordo com a Ficha Modular, o Quadro de Competências e os Exemplos de Trabalho:	
Textos para B2	Textos para C1
Artigos de imprensa/ de opinião/ de revistas Folhetos informativos sobre sistemas educativos e ensino superior Gravações de emissões televisivas e de rádio Publicidade institucional sobre a saúde e a higiene Testemunhos de estudantes e de profissionais de várias áreas: histórias de vida, entrevistas Textos (de rádio, televisão, filmes) Resumos de filmes Questionários Orçamento Programação cultural	Agendas municipais Anedotas Artigos/notícias de jornais e revistas Avisos Bulas de medicamentos Canções Cartas de motivação Currículo Debates Emissões televisivas e de rádio Entrevistas Folhetos de publicidade institucional/campanhas públicas no âmbito da saúde Informação radiofónica e televisiva Jornais escolares Narrativas de viagens Páginas de jornal com a oferta cultural Poesia Programas de rádio Provérbios e ditados Relatórios Reportagens Teatro Telejornais Textos narrando casos clínicos
Textos para B2 e C1	
Fotos Sítios na Internet Roteiros Prospectos Notícias de jornal	Mapas Textos literários Textos publicitários Cartazes DVD

De acordo com o apresentado no QuaREPE, o nível avançado seria caracterizado por trabalhar com:

- textos mais longos, em contextos mais distantes do aluno;
- assuntos diversificados e/ou complexos (pela temática, pela organização do texto, apresentação de argumentos e uso de variedades linguísticas) e mais distantes do aluno;
- linguagem metafórica, expressões idiomáticas, provérbios, “bordões linguísticos”, vocabulário técnico especializado;
- variedades linguísticas;
- implícitos;
- maior acurácia gramatical;

- g) diferentes registros (inclusive afetivos e humorísticos) e com diferentes fins (entre eles estéticos ou lúdicos);
- h) modalização da linguagem;
- i) apresentação, descrição e narração de assuntos complexos.

Finalmente, níveis mais avançados apresentariam os conteúdos gramaticais apresentados a seguir (Quadro 13). Os conteúdos são principalmente relacionados a estruturas complexas da língua e a sistematizações de outros conteúdos. Diferentemente da proposta dos RC, que apresentam os recursos linguísticos a serem trabalhados a partir da sua relevância para o entendimento/aprofundamento de textos em variados gêneros discursivos, o QuaREPE faz uma lista de estruturas complexas que seriam relevantes, mas não explicita de que forma isso seria feito⁴⁶.

Quadro 13: Conteúdos gramaticais em níveis avançados⁴⁷

Conteúdos gramaticais	
B2	C1
<ul style="list-style-type: none"> - A expressão de tempo: <ul style="list-style-type: none"> <i>Quando</i> + futuro do conjuntivo - Colocação dos clíticos - <i>Depois de</i> + infinitivo - Expressão da condição: <i>se</i> + futuro conjuntivo; <i>se</i> + imperfeito do conjuntivo; <i>no caso de</i> + infinitivo; <i>caso</i> + presente conjuntivo. <ul style="list-style-type: none"> - Expressão da consequência: <i>tão/tal/tanto</i> - Expressão da finalidade, da concessão, da causa - Expressão de causa: <i>porque... por</i> + infinitivo <ul style="list-style-type: none"> - Expressão de condição - Expressão de opinião - Expressão de proibição: infinitivo com valor de imperativo <ul style="list-style-type: none"> - Futuro do conjuntivo dos verbos regulares e irregulares <ul style="list-style-type: none"> - Infinitivo pessoal - Pronomes relativos - <i>Se</i> + futuro do conjuntivo... presente do indicativo - <i>Se</i> + imperfeito do conjuntivo... imperfeito do indicativo 	<ul style="list-style-type: none"> - A expressão da concessão - Completivas adjetivais - Completivas verbais com conjuntivo <ul style="list-style-type: none"> - Formas de expressar o futuro <ul style="list-style-type: none"> - Frases relativas - Futuro do Indicativo - Infinitivo pessoal composto <ul style="list-style-type: none"> - Nomes massivos - Preposições de regência verbal e nominal - Pretérito perfeito composto do conjuntivo <ul style="list-style-type: none"> - Processos de ênfase - Sistematização da colocação do clítico - Sistematização dos usos do adjetivo - Sistematização dos verbos auxiliares <ul style="list-style-type: none"> - Sujeito indeterminado - Verbos auxiliares (tempo, aspecto e modo)
Conteúdos Gramaticais para B2 e C1	
- Uso do discurso directo/indirecto	

⁴⁶ Como nos RC e no currículo proposto por Kraemer há indicações de possíveis textos a serem trabalhados, fica mais evidente a relação entre os recursos linguísticos e o projeto como um todo. Como já discutido, os recursos linguísticos, nesses documentos, estão a serviço das práticas sociais de linguagem, isto é, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte.

⁴⁷ Organizado a partir das fichas modulares do documento (Anexo 4 e Quadro 11).

Na próxima seção, apresento um resumo dos conteúdos projetados para o nível avançado pelos documentos analisados.

2.5 Conteúdos projetados para nível avançado de LP

Iniciei este capítulo apontando os documentos que seriam analisados e que levaria em conta quatro questões: os objetivos e os conteúdos em nível avançado, a organização da progressão e a metodologia de ensino proposta. Apresento no Quadro 14 um resumo acerca de cada documento, abordando três desses aspectos. No Quadro 15, apresento os conteúdos que seriam importantes de serem desenvolvidos.

Quadro 14: Objetivos, progressão e metodologia de ensino nos documentos

	Quais são os objetivos em nível avançado?	Como é organizada a progressão?
Celpe-Bras	Alcançar: domínio operacional amplo da língua; nível de compreensão e de produção sobre assuntos variados; nível de compreensão e de produção sobre assuntos em contextos conhecidos e desconhecidos; uso de estruturas simples e complexas da língua; uso de vocabulário adequado com inadequações pouco frequentes em contextos desconhecidos; nível de adequação contextual pleno; escrita de textos desenvolvidos sem problemas de clareza e coesão; inadequações e/ou interferências de outras línguas não frequentes no uso de estruturas complexas; compreensão do fluxo natural da fala, com necessidade de repetição ou reestruturação ocasionada por ritmo acelerado de fala; autonomia e desenvoltura em interações orais; pouca frequência de pausas e hesitações para a resolução de problemas de construção linguística; pronúncia com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Desempenho com adequação crescente à interlocução e ao propósito propostos pela tarefa; crescente desenvoltura e acurácia na seleção e no uso de recursos linguísticos. METODOLOGIA DE ENSINO (inferida a partir das tarefas de avaliação propostas): Objeto de ensino: texto como materialidade de diferentes gêneros do discurso Prática das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) através de tarefas que contextualizem o uso da língua a ser feito e, portanto, os recursos linguísticos a serem mobilizados.
PCN	Compreensão e produção de textos em diferentes gêneros discursivos com o uso de recursos linguísticos adequados às situações de comunicação estabelecidas principalmente em contextos de maior distanciamento temporal e/ou espacial do sujeito. Utilização da linguagem de forma a atender múltiplas demandas sociais. Monitoração das possibilidades de uso da linguagem.	Parte-se das necessidades dos alunos e das suas possibilidades de aprendizagem para tarefas com diferentes graus de complexidade. METODOLOGIA DE ENSINO: Objeto de ensino: texto como materialidade de diferentes gêneros do discurso Projetos Módulos didáticos

RC	<p>Ler, escrever e resolver problemas em eixos temáticos de campos de atuação mais distantes e mais abstratos.</p>	<p>Esferas sociais mais próximas para outras mais abstratas</p> <p>Pela “sistematização de competências e habilidades mobilizadas na leitura, na escrita e na resolução de problemas e também por quadros organizados por eixos temáticos e gêneros do discurso, com sugestões de projetos pedagógicos para cada etapa de ensino”</p> <p>Ideia de complexificação espiralada, considera que “alguns conhecimentos são anteriores e necessários para a aprendizagem de outros, ainda que sempre retomados em redes de saberes cada vez mais densas” (p. 45); e a adequação ao contexto social, no qual “se procura identificar as competências mais significativas para o entorno cultural do qual provêm os alunos”</p> <p>METODOLOGIA DE ENSINO: Objeto de ensino: texto como materialidade de diferentes gêneros do discurso Projetos Prática das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) através de tarefas que contextualizem o uso da língua a ser feito e, portanto, os recursos linguísticos a serem mobilizados.</p>
QuaREPE	<p>Competências gerais a serem desenvolvidas – as de conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural) e as comunicativas. As comunicativas são divididas em: competências linguísticas (lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), competências sociolinguísticas, competências pragmáticas (competência discursiva e competência funcional) e competência estratégica. Competência para: ler textos mais longos, em contextos mais distantes do aluno e assuntos diversificados e/ou complexos (pela temática, pela organização do texto, apresentação de argumentos e uso de variedades linguísticas) e mais distantes do aluno; lidar com linguagem metafórica, expressões idiomáticas, provérbios, “bordões linguísticos”, vocabulário técnico especializado, variedades linguísticas, implícitos, maior acurácia gramatical, diferentes registros (inclusive afetivos e humorísticos) e com diferentes fins (entre eles estéticos ou lúdicos), modalização da linguagem, apresentação, descrição e narração de assuntos complexos.</p>	<p>Currículo construído por etapas, estabelecido em um plano que inclui as competências e as aprendizagens consideradas essenciais para os alunos, mas que também pode vir a contemplar as ocasiões não planejadas que surjam como oportunidades significativas de aprendizagem.</p> <p>METODOLOGIA DE ENSINO: Projetos Prática das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar) através de tarefas.</p>

O QuaREPE, como já apresentado, parte de um currículo construído por etapas, nas quais estipula as competências a serem desenvolvidas. Já os RC e os PCN organizam a progressão a partir de gêneros discursivos de diferentes complexidades, tendo o texto como objeto de ensino, com as diferentes habilidades que compõem as competências de ler, escrever e resolver problemas sendo trabalhadas de forma integrada. Nesse sentido, é uma proposta mais flexível que a apresentada pelo QuaREPE. Nas orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado, que apresento nos capítulos 4 e 5, sigo a proposta de currículo de Kraemer (2012), mas busco utilizar, apesar das diferenças na forma de entender a organização do currículo, o que é apontado como nível avançado pelo QuaREPE e os conteúdos que sugere (sintetizados no Quadro 15).

Quadro 15: Conteúdos projetados para o nível avançado

	Eixos temáticos	Gêneros discursivos para compreensão e/ou produção	Recursos linguísticos
Celpe-Bras	Diversificados Contextos próximos e distantes do aluno	Sem especificações em relação aos diferentes níveis	Estruturas complexas da língua, vocabulário amplo e adequação da seleção linguística à interlocução e ao propósito de uso da língua e acurácia gramatical
PCN	Menos familiares	Interlocutores com mais distanciamento temporal ou espacial do sujeito Menor referencialidade	Inversões em frases Relações de coordenação e subordinação Frases mais longas Recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros) Vocábulo de uso menos frequente Maior presença de termos técnicos
RC	Campos de atuação mais distantes e mais abstratos	Campos de atuação mais distantes e mais abstratos	Adequação da seleção linguística à interlocução e ao propósito de uso da língua e acurácia gramatical Ambiguidade Sentido figurado Vocabulários especializados Expressões idiomáticas Empréstimos e estrangeirismos Colocação Diferentes registros Neologismos ⁴⁸
QuaRE PE	Complexos Diversificados Esfera mais pública Contextos próximos e distantes do aluno	Organização complexa Materializados em textos extensos e com vocabulário especializado Sugestões: Anedotas Artigos/notícias de jornais e revistas Avisos Bulas de medicamentos Canções Cartas de motivação Currículo Debates Entrevistas Informação radiofónica e televisiva Narrativas de viagens Poesia Provérbios e ditados Relatórios Reportagens Teatro Telejornais Textos narrando casos clínicos	Uso de variedades linguísticas Linguagem metafórica Diferentes registros linguísticos (inclusive afetivos e humorísticos) Acurácia gramatical Modalização da linguagem Provérbios Adjetivações comparativas Expressões idiomáticas “Bordões linguísticos” Outras sugestões: - A expressão da concessão - Completivas adjectivais - Completivas verbais com conjuntivo - Formas de expressar o futuro - Frases relativas - Futuro do Indicativo - Infinitivo pessoal composto - Nomes massivos - Preposições de regência verbal e nominal - Pretérito perfeito composto do conjuntivo - Processos de ênfase - Sistematização da colocação do clítico - Sistematização dos usos do adjectivo - Sistematização dos verbos auxiliares - Sujeito indeterminado - Verbos auxiliares (tempo, aspecto e modo)

⁴⁸ Aspectos propostos para o ensino de LP na escola.

No próximo capítulo apresentarei materiais didáticos de PLA de nível avançado com vistas a analisar de que forma vem sendo feito o ensino neste nível. Ao final do capítulo, apresentarei um quadro que resume o que seria avançado para os diferentes documentos e materiais analisados.

3 NÍVEL AVANÇADO DE PLA: O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS?

Além dos documentos analisados no capítulo anterior, entendo que a análise de livros didáticos (LD) de nível avançado de PLA seja uma forma de entender como o currículo tem sido organizado nesse nível, pois, como Sacristán (2000) salienta, muitos currículos baseiam-se quase que exclusivamente nos livros didáticos, por serem, entre outros, uma prática econômica e uma forma histórica de controlar o currículo e a atividade escolar.

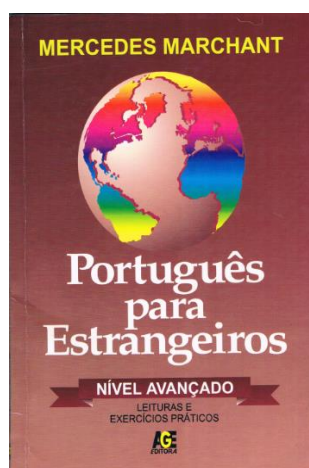
Em relação à publicação de LD de PLA escritos por brasileiros, percebe-se que ela é recente, tendo o seu início na década de 50, com o seu número aumentando gradativamente a partir da década de 80 e substancialmente a partir dos anos 90, quando seu público-alvo passou a diversificar-se (DINIZ, 2010, p. 57). Diniz (2010) faz um levantamento dos principais LD brasileiros de ensino de PLA, reunindo dezesseis livros e cinco coleções (de dois a quatro volumes), em um total de 28 livros, e ressalta que há, ainda, várias lacunas no mercado. Entre elas, posso apontar a de livros de nível avançado, já que, de todos os materiais apresentados pelo autor, apenas três são destinados a alunos desse nível, quais sejam: *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005), *Português para estrangeiros: nível avançado: leituras e exercícios práticos* (MARCHANT, 1997) e *Panorama Brasil: Ensino do Português como Língua Estrangeira Voltado para o Mundo dos Negócios* (PONCE et al, 2006).

Pelo restrito número de livros existentes em nível avançado de PLA, os três serão analisados. Além disso, também apresentarei o material utilizado para o curso de *Estudos Avançados do Texto* do PPE, de forma a refletir como está atualmente configurado o ensino de nível avançado no Programa. Em todos os materiais, analisarei os seus conteúdos, objetivos e metodologias propostas. Ressalto que o material a ser usado em sala de aula está sempre em processo de construção e que, a cada uso que se faz dele, encontram-se novas possibilidades de colocá-lo em prática considerando os alunos que temos em cada turma, as discussões com colegas, nossa experiência e as aprendizagens ao longo do percurso. Isso significa que, mesmo tendo sido projetados para determinados contextos de ensino, tanto os conteúdos como a metodologia propostos no LD sofrerão adaptações. Não obstante, no intuito de compreender as representações historicamente construídas sobre o que significa o nível avançado de PLA, julgo importante conhecer o que propõem esses materiais.

3.1 Português para Estrangeiros – Nível Avançado de M. Marchant

O livro *Português para Estrangeiros – Nível Avançado* de Mercedes Marchant (Figura 7) foi publicado em 1997, e tem como objetivo “consolidar conhecimentos de língua portuguesa, como se fala no Brasil [...], auxiliando o estudante a corrigir alguns hábitos de linguagem não muito corretos, adquiridos no início da aprendizagem da língua” (MARCHANT, 1997, p. 5). O foco principal do material é o trabalho com os verbos – regulares e irregulares – no presente e no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo bem como no presente do subjuntivo.

Figura 7: Capa do livro *Português para Estrangeiros – Nível Avançado*



Fonte: MARCHANT, 1997, p. 1

O livro é dividido em três partes: gramática (88 páginas), leituras (14 páginas) e apêndice (26 páginas). A primeira parte apresenta explicações de itens gramaticais e exercícios (principalmente de completar lacunas ou de reescrever frases). A segunda parte é composta por textos principalmente sobre o Brasil (“O povo brasileiro”, “República Federativa do Brasil”, “Brasil – um país tropical”, “A educação no Brasil” e “O pulo do gato”)⁴⁹. Após cada um dos textos, há a seção chamada “Estudos das palavras”, na qual é solicitado que os alunos procurem palavras desconhecidas no dicionário, busquem sinônimos e/ou antônimos, entre outros. Em seguida, há o “Estudo do Texto”, em que há perguntas de múltipla escolha sobre o texto em questão. A terceira parte, por sua vez, apresenta: uma breve explicação sobre a sintaxe do PB; a

⁴⁹ Não é apontada a fonte dos textos.

conjugação completa dos verbos regulares e de alguns irregulares; e uma relação dos modos e tempos, com exemplos. O sumário do livro pode ser visto a seguir (Figura 8).

Figura 8: Conteúdos do livro *Português para Estrangeiros – Nível Avançado*

<h2>Conteúdo</h2>	
Gramática	
Adjetivo pátrio	74
Advérbios de lugar <i>aqui</i> e <i>cá</i>	61
Coletivo	79
Conjunção e locução conjuntiva	45, 58
Divisão silábica	63, 65
Gênero	50
Grafia dos símbolos das unidades de medida, das horas, do telefone, da unidade monetária brasileira <i>real</i> , do CEP (código de endereça- mento postal)	82
Grau	76, 77
Inicial maiúscula e minúscula	83
Interrogativo	66, 69, 70
Locução verbal	87
Número	48
Palavras e locuções denotativas	84, 85, 86
Pronome pessoal e de tratamento	10
Regência verbal	55
Verbo	9
Modo indicativo	9
Presente	9
Conjugação regular	9
Verbos irregulares	12, 14, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 25, 27, 29, 31, 33, 35, 37
Dar	12
Dar para	13
Estar	14
Verbos em EAR e IAR	16
Crer, ler, dizer	18
Fazer, perder, poder	19
Querer, saber, ser	21
Ter, trazer, ver	23
Verbos em AIR	25
Verbos em UIR	27
Verbos em ENTIR, ERIR, ETIR, ESTIR	29
Verbos em EGUIR	29
Subir	31
Dormir	33
Pedir	35, 38
Verbos em UZIR	37
Ir, vir, ouvir, ver	39
Verbos em CER, GIR	41
Pretérito imperfeito e pretérito perfeito	68
Conjugação regular	68
Verbos irregulares	71
Verbos em CAR, ÇAR, GAR	71
Dar, estar	73
Dizer, fazer, poder	75
Querer, saber, ser	78
Ter, trazer, ver	80
Ir, vir	81
Modo subjuntivo	44
Presente	44
Conjugação regular	44
Verbos irregulares	47
Dar, estar	47
Crer, ler, dizer	49
Fazer, perder, poder	51
Querer, saber, ser	53
Ter, trazer, ver	55
Dormir	58
Ir, vir, ouvir, ver	60
Verbos em EAR e AIR	62
Verbos em ENTIR, ERIR, ETIR, ETIR, ESTIR	64
Verbos em EGUIR	64
Verbos em CAR, GAR, CER, GIR	66
Leituras	90
O uso do dicionário	91
O povo brasileiro	93
República Federativa do Brasil	96
Brasil – um país tropical	98
A educação no Brasil	102
O pulo do gato	104
Apêndice	107
Artigo	109
Adjetivo	109
Colocação pronominal	110
Oração e período	117
Estrutura da frase	119
Concordância nominal de gênero e número	120
Níveis de linguagem	121
Língua escrita e língua falada	121
Verbo	111
Flexão	111
Tempo	112
Voz	112
Conjugações	112
Exemplos de modos e tempos	113
Tabela dos verbos regulares e irregulares	124
Bibliografia	123

Na parte de gramática, as diferentes unidades iniciam-se com uma apresentação sobre algum aspecto relativo a verbos. Após, há exercícios nos quais se deve utilizar esses verbos para completar ou responder frases, bem como há a apresentação de palavras que normalmente são utilizadas com esses verbos (após o verbo *fazer*, por exemplo, há diferentes significados para ele – preparar, pôr em ordem, construir – e algumas expressões, como “fazer a cama”, “fazer a mala”, “fazer uma refeição”, etc.). Percebe-se que o livro apresenta uma abordagem na qual o foco é o ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário, e o nível avançado parece ser entendido como o nível para consolidar, principalmente, conforme afirma a autora na introdução, verbos irregulares em diferentes tempos e modos, como pode ser observado no exemplo abaixo (Figura 9).

Figura 9: Trecho do livro *Português para Estrangeiros – Nível Avançado*

IR	RIR	OUVIR	VIR
vá	ria	ouça	venha
vás	rias	ouças	venhas
vá	ria	ouça	venha
vamos	riamos	ouçamos	venhamos
vão	riam	ouçam	venham

Preencha os espaços vagos com a forma correta do verbo indicado.

- 1 – É provável que eu _____ ao Rio no mês que vem. (ir)
- 2 – Por que estás admirado de que eu _____ numa situação como esta? (rir)
- 3 – É preciso que tu me _____ . (ouvir)
- 4 – Necessito que tu _____ cá amanhã cedo. (vir)
- 5 – Sinto que você _____ embora. (ir)
- 6 – Talvez você _____ do que vou lhe contar. (rir)
- 7 – Talvez nós _____ o discurso do candidato. (ouvir)
- 8 – Ele que que nós _____ visitá-lo outra vez. (ir)
- 9 – É preciso que vocês _____ à escola mais cedo amanhã. (ir)
- 10 – Logo que vocês _____, o fotógrafo vai tirar a fotografia. (sorrir)
- 11 – É imprescindível que vocês _____ ao centro amanhã à tarde. (vir)

Nas frases abaixo, preencha os espaços vazios com a forma correta dos verbos indicados.

- 1 – Pedro _____ que eu _____ falar com ele hoje. (ir, querer)
- 2 – _____ possível que ele _____ que seu filho _____ para o Rio no ano que vem. (ir, ser, querer)
- 3 – Embora eles _____ cá seguido, raramente os _____ no escritório. (encontrar, vir)
- 4 – _____ provável que ele _____ que os alunos _____ à aula amanhã. (desejar, ser, vir)
- 5 – Mesmo que eles não _____ bem, _____ de ir a um concerto sinfônico. (gostar, ouvir)

Observe:

Preciso usar óculos para que veja bem.	Verbo <i>ver</i>
Talvez eu venha cá amanhã.	Verbo <i>vir</i>
Talvez eu vá para lá amanhã.	Verbo <i>ir</i>

Nas frases que seguem, indique o infinitivo dos verbos.

- 1 – Não creio que vá ao cinema hoje: _____
- 2 – Sinto que vocês não venham ao meu aniversário de casamento: _____
- 3 – É imprescindível que todos vejam esta situação com clareza: _____

Apresento a seguir (Figura 10) um exemplo de como é feito o trabalho com vocabulário. São apresentados alguns verbos irregulares (terminados em *-ear*), os quais são utilizados para fazer perguntas, e, posteriormente, são feitas perguntas que retomam os novos vocábulos apresentados.

Figura 10: Trabalho com vocabulário no livro *Português para Estrangeiros*

<p>Responda, por escrito, as seguintes perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Você passeia de barco com frequência? 2 Você saboreia tudo o que come? 3 Você receia pegar resfriados no inverno? 4 O senhor se desnorteia com frequência em uma cidade estranha? <p>Qual o verbo corresponde à expressão:</p> <p>Dar um passeio = _____</p> <p>Comer ou beber devagar e com gosto = _____</p> <p>Ter medo = _____</p>

Fonte: MARCHANT, 1997, p. 16

O livro, assim, apresenta um programa que tem como base o trabalho com verbos, a partir dos quais são apresentados itens de vocabulário e gramática. Entre os aspectos gramaticais levantados estão:

- pronomes pessoais e de tratamento;
- concordância verbal;
- utilização de advérbios;
- formação de palavras (principalmente por derivação);
- conjunções.

Com base na análise dos conteúdos e dos exercícios propostos, é possível inferir que a língua é entendida como uma coleção de estruturas linguísticas, e que o ensino em nível avançado centra-se em conteúdos gramaticais e vocabulário abordados de maneira pontual, com tênue relação com os textos apresentados. O livro de Marchant (1997) indica que o ensino de nível avançado deve levar o aluno a conhecer a conjugação de verbos regulares e irregulares, bem como os elementos necessários para a construção de frases com esses verbos.

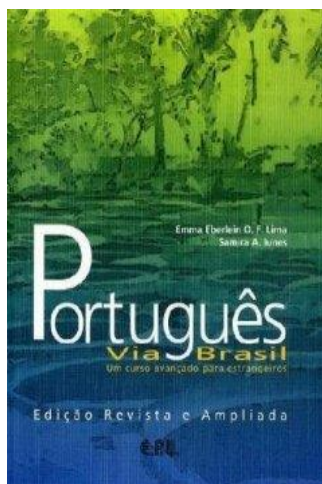
Como vimos, os documentos analisados anteriormente (principalmente, os PCN, o Celpe-Bras, os RC e a proposta curricular de Kraemer, 2012), que entendem o uso da LP como uma prática social, historicamente construída e dinâmica, diferem dessa visão, partindo de um pressuposto de usos variáveis de recursos linguísticos de acordo com os gêneros discursivos em pauta. Ao passo que, no livro de Marchant (1997), a unidade organizadora do programa e da progressão é o item gramatical, nos documentos, a unidade é o texto como materialização dos gêneros em foco. Embora a acurácia seja prevista como conteúdo e objetivo do nível avançado na medida em que tanto o exame Celpe-Bras prevê raras inadequações neste nível e os PCN e os RC propõem aperfeiçoar o uso de recursos linguísticos em diferentes gêneros do discurso, o livro de Marchant apresenta um trabalho focado prioritariamente na forma, sem propor a reflexão sobre seus efeitos de sentido.

3.2 Português Via Brasil de E. Lima e S. Iunes

O livro *Português Via Brasil* (Figura 11) foi publicado em 1990, e, após reformulações, foi lançada sua nova edição em 2005. De acordo com o prefácio do livro, destina-se a estudantes de PLA em nível pré-avançado e tem como objetivo

[...] levar o aluno pré-avançado a um alto nível de proficiência linguística, dando-lhe, ao mesmo tempo, visão ampla da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes. (EBERLEIN; IUNES, 2005, p. VII)

Figura 11: Capa do livro *Português Via Brasil*



Fonte: EBERLEIN; IUNES, 2005

O livro é dividido em dez unidades, nas quais, segundo as autoras (EBERLEIN; IUNES, 2005), são trabalhados os diversos níveis de linguagem, “desde o bem coloquial até o formal, com textos das mais diversas fontes e formas de redação, inclusive textos literários de autores consagrados” (p. VII). Já em relação ao ensino de gramática, as autoras afirmam que o livro

[...] retoma, em cada unidade, primeiramente estruturas já estudadas, ampliando-as e consolidando-as através de exercícios os mais variados. Em seguida, introduz estruturas novas, apoiadas em um conjunto de atividades diversas, quer orientadas, quer criativas, cobrindo um leque de vocabulário dos mais abrangentes. (p. VII)

Apresento, no Quadro 16, uma descrição do livro, apontando os gêneros propostos para compreensão oral e leitura (título, autor e fonte) e os recursos linguísticos abordados após o texto. Diferentemente do livro *Português para Estrangeiros* (MARCHAND, 1997), todas as unidades possuem textos (entre 4 e 7 cada uma), sendo que pertencem a gêneros discursivos variados (principalmente artigos de opinião – representados pela cor amarela no Quadro 16 –, contos, crônicas e trechos de romance, representados pela cor verde). Alguns dos textos são autênticos⁵⁰, outros adaptados e outros não autênticos.

Quadro 16: Descrição do livro *Português Via Brasil*

	Gênero de compreensão oral e leitura ⁵¹	Título do texto	Recursos linguísticos
1	Artigo de opinião	<i>Verso & Reverso</i> Autor: Dante Constantini Fonte: Jornal do Butantã*	Pretérito Imperfeito do Indicativo Pronomes pessoais oblíquos (o, -lo,-no, lhe) Ser, estar, ficar
	Indefinido	<i>Árvores Paulistanas</i> (texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Conto	<i>Blitz</i> (Adaptação) Autor: Fernando Sabino Fonte: Não consta	Formação de palavras (1) com prefixos/ com sufixos/ Substantivos compostos/ Formação/ Plural
	Indefinido (Artigo de opinião? Carta do leitor?)	<i>Em Minas, sinal aberto aos ladrões</i> Autor: Reinaldo de Andrade Fonte: Guia 4 Rodas*	---
2	Conto	<i>Dona Custódia</i> Autor: Fernando Sabino Fonte: Não consta	Presente e imperfeito do subjuntivo Colocação pronominal Concordância nominal Substantivo: masculino e feminino Singular e plural

⁵⁰ Entendo texto autêntico como: “textos que foram criados com determinados propósitos sociais para usuários da língua em foco” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 161)

⁵¹ O livro não busca manter o suporte dos textos originais e muitas vezes não indica a fonte e a autoria dos textos. Por esse motivo, não foi possível, por vezes, nomear o gênero do texto. Esses textos aparecem como “indefinido” no Quadro 16.

			Adjetivos: masculino e feminino Singular e plural Adjetivos compostos
	Indefinido (Artigo de opinião? Carta do leitor?)	<i>Cena brasileira: O Negro O Preconceito racial</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	--
	Conto	<i>Vamos acabar com esta folga.</i> Autor: Stanislaw Ponte Preta Fonte: Conto da obra <i>Tia Zulmira e Eu</i> **	Formação de palavras Formando verbos Adjetivo: superlativo Pronúncia de palavras com x Regência verbal
	Artigo de opinião	<i>Viajar para quê?</i> Autor: Emma Eberlein O. F. Lima Fonte: Não consta	--
	Artigo de opinião	<i>Os Sinais do tempo</i> (Adaptação) Autor: Fernando Pedreira Fonte: O Estado de São Paulo*	--
3	Artigo de opinião	<i>Criança ontem e hoje</i> (Adaptação) Autor: Otto Lara Resende Fonte: Não consta	Futuro do Subjuntivo Conjunções de Futuro do Subjuntivo Futuro do Subjuntivo com orações relativas Expressão típica da língua: Venha quem vier Verbo ver e poder Contrações Todo – tudo Numerais Preposições – locomoção
	Indefinido (Texto com informações sobre festas juninas)	<i>Cena Pernambucana Festas juninas</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	Verbos compostos de ter e ver Pronomes oblíquos com valor possessivo
	Indefinido (Texto com simpatias)	<i>Simpatias</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Romance	<i>Do Sol & da Chuva com Pequeno Milagre.</i> Autor: Jorge Amado Fonte: Trecho da obra <i>Gabriela, Cravo e Canela</i> **	---
4	Conto	<i>Página errada</i> Autor: Emma Eberlein O. F. Lima Fonte: Não consta	Perfeito Composto do Indicativo Mais-que-perfeito do indicativo (forma composta e forma simples) Verbo vir, ver, pôr, poder
	Indefinido (Texto sobre Brasília)	<i>Cena brasiliense: Brasília e o Quadrilátero Cruls</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	Pronomes indefinidos Repetição enfática
	Conto	<i>Inferno nacional.</i> Autor: Stanislaw Ponte Preta Fonte: Conto da obra <i>Tia Zulmira e Eu</i> **	Pronomes indefinidos Repetição enfática
	Indefinido (Notícia?)	<i>Engenheiro de telecomunicação abandona tudo para levar vida simples em Alto Paraíso.</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Poema	<i>As Pombas</i> Autor: Raimundo Correia Fonte: Não consta	---
	Poema	<i>Velho Tema</i> Autor: Vicente de Carvalho Fonte: Não consta	---
5	Conto	<i>Anjo brasileiro.</i> Conto da obra <i>O homem nu</i> Autor: Fernando Sabino Fonte: **	Conjunções condicionais
	Indefinido (Texto sobre o Pantanal)	<i>Cena do Pantanal Mato-Grossense</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Conto	<i>Otilio - Um magro abusado.</i> Conto da	Verbos compostos de vir e pôr

		obra <i>Boleia de Caminhão</i> Autor: Henrique Leça Fonte: Revista BR*	Adjetivos eruditos
	Indefinido	<i>Macaé, Cidade Pura</i> (Adaptação) Autor: Paulo Mendes Campos Fonte: Não consta	---
	Indefinido	<i>Comportamento brasileiro: o diálogo oculto</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	Verbo <i>fazer</i> impessoal Ações contínuas Regência Verbal
	Romance (trecho)	<i>O sertanejo.</i> Autor: Euclides da Cunha Fonte: Trecho da obra <i>Os sertões</i> **	---
6	Crônica	<i>A Resposta</i> Autor: Luís Fernando Veríssimo Fonte: Revista Veja*	Tempos compostos do subjuntivo (perfeito, mais-que-perfeito e futuro composto) Verbos irregulares da 3ª conjugação (modelos: dormir, subir, preferir) Expressões de tempo (há, daqui a, perguntas de tempo, advérbios e locuções adverbiais de tempo)
	Indefinido	<i>Cena amazense</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	Verbos irregulares de 3ª conjugação (modelo: progredir)
	Indefinido (Propaganda?)	<i>Miami, Caribe, Nordeste. A bordo do Bohème</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	Advérbios e locuções adverbiais de modo, de lugar, de afirmação, de negação Regência verbal
	Artigo de opinião	<i>A revolução que liquidou o emprego</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Romance (trecho)	<i>O cortiço</i> Autor: Aluísio Azevedo Fonte: Trecho da obra <i>O Cortiço</i> **	---
7	Crônica	<i>O Banheiro</i> Autor: Millôr Fernandes Fonte: Crônica da obra <i>Lições de um Ignorante</i> **	Discurso direto Crase
	Indefinido	<i>Cena Mineira: As riquezas do Brasil mineiro - das montanhas rumo ao mar</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Indefinido (Mensagem de gratidão aos carteiros)	<i>Ser bombeiro é fogo.</i> <i>O Carteiro que o diga.</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	Compostos de dizer e de pedir Verbos pronominais (debater/debater-se; admirar/ admirar-se de; ideias reflexivas) Regência verbal
	Romance (trecho)	<i>São Bernardo</i> Autor: Graciliano Ramos Fonte: Trecho da obra <i>São Bernardo</i> **	---
	Indefinido	<i>Ócio e negócio</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Romance (trecho)	<i>A lição de violão.</i> Autor: Lima Barreto Fonte: Trecho da obra <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> **	---
8	Crônica	<i>O Rei dos Caminhos</i> (Adaptação). Autor: Rachel de Queiróz Fonte: Crônica da obra <i>100 Crônicas Escolhidas</i> **	Regência nominal Verbos: compostos de ter, pôr, pedir, sentir, vir e ver, verbo haver Período composto: discurso direto
	Indefinido	<i>Cena catarinense: o caminho dos tropeiros</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	Locuções adverbiais Preposições (de acordo com, segundo, conforme, consoante, não obstante, apesar de)
	Anúncio	Anúncios de jornal Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Romance (trecho)	<i>Dom Casmurro</i> Autor: Machado de Assis Fonte: Trecho de abertura da obra <i>Dom</i>	---

		<i>Casmurro</i> **	
9	Indefinido	Provérbios Autor: Não consta Fonte: Não consta	Orações reduzidas Voz passiva (com verbos abundantes e com <i>se</i>) Preposições <i>para</i> e <i>por</i>
	Indefinido	<i>Picada de aranha mata?</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Indefinido	<i>Cena Carioca - Ano-novo: festa na praia</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Indefinido	<i>Como reduzir seu estresse</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	Meio – metade Tornar – tornar-se Já Mesmo Regência Nominal
	Manual de boas maneiras	<i>Novo Manual do Bom Tom</i> Autor: Não consta Fonte: Rio de Janeiro: Laemmert e Cia., 1890. ****	---
	Indefinido (Apresentação sobre o poema)	<i>Morte e Vida Severina</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Poema	<i>O retirante explica ao leitor quem é e a que vai.</i> Autor: João Cabral de Melo Neto Fonte: Trecho da obra <i>Morte e vida Severina</i> **	---
10	Conto	<i>A máquina extraviada</i> Autor: J.J. Veiga Fonte: **	Transformando orações
	Artigo de opinião	<i>Cena de verão</i> Autor: Não consta Fonte: Não consta	Expressões idiomáticas Período composto - Conjunções de indicativo Ideia de alternância e adição Ideia de explicação e conclusão Ideia de causa Ideia de oposição Conjunções de Indicativo e Subjuntivo todas as situações Regência nominal
	Carta de um leitor	<i>Corte de cabelo</i> (Texto não autêntico) Autor: Não consta Fonte: Não consta	---
	Conto	<i>Um homem de consciência.</i> Autor: Monteiro Lobato Fonte: Conto de <i>Cidades Mortas</i> Editora Brasiliense.***	---

* Não há indicação de data de publicação, página, seção.

** Não há indicação de local e data de publicação, páginas, editora.

*** Não há indicação de local e data de publicação, páginas.

**** Não há indicação das páginas.

Como pode ser visto no Quadro 16, há vários textos em cada unidade, sendo que a grande maioria são textos literários (contos, crônicas e poemas) e alguns são artigos de opinião, um manual e alguns indefinidos. Chama a atenção o fato de não haver indicação de fonte para grande parte dos textos. Quanto aos recursos linguísticos abordados, percebe-se que há diversos recursos que são normalmente abordados em aulas de LP na escola, tais como crase, regência verbal e nominal, discurso direto e indireto, entre outros. Há também um foco no ensino de vocabulário (formação de palavras, por exemplo).

No trabalho proposto com os textos, como podemos observar no exemplo a seguir (Figura 12), em geral há uma pergunta de interpretação, neste caso uma pergunta sobre qual das três opções dadas resume melhor o texto. Após, há exercícios de vocabulário e gramática (“Assinale o significado da expressão destacada”, “Dê sinônimos” e “Complete o Quadro”, “Complete com a preposição adequada”, “Relacione as palavras entre si”, “Diga de outro modo”, “Desenvolva a oração. Observe o exemplo” e “Complete as frases. Observe o exemplo”), sendo apenas os dois primeiros relacionados ao texto lido. As palavras e as frases nos exercícios de vocabulário e de gramática são apresentadas fora de contextos possíveis de realização. Essa estrutura e esse tipo de exercícios são repetidos em todo o livro.

Em uma comparação com o livro de Marchant (1997), é possível apontar que o livro *Português Via Brasil* valoriza mais o papel do texto para o ensino de línguas, pois há diversos textos em cada unidade do material. Apesar disso, diferentemente do que é proposto nos documentos analisados anteriormente, os textos são usados principalmente como ponto de partida para exercícios de vocabulário e gramática.

Texto Inicial
Verso & Reverso



Coisas & fatos

a pequenas dificuldades, que pouco significado teriam se as tivéssemos deixado cozinhar um pouco. Os controles monetários, por exemplo, provocam crises. O planejamento fiscal origina a inflação. A prosperidade endividada um país. O programa rural lança os agricultores em desespero. O pagamento facilitado provoca a falência. Os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho. E assim por diante.

No campo da moral, os tiros pela culatra são ainda piores – especialmente quando tentamos induzir as pessoas a se comportarem melhor. Por exemplo: a censura nos induz a ler livros escabrosos, o aviso de “tina fresca” nos convida a encostar nos postes recém-pintados, dizer às crianças que não introduzam grãos de feijão no nariz só faz as crianças introduzirem feijão no nariz. Todas essas coisas nos sugerem que é melhor, bem melhor ficar quietinho e não fazer nada.



Dante Constantini – Jornal do Buzaná

- A. Dentre as interpretações abaixo, escolha a que melhor resume as ideias do texto.**
- Quando resolvemos melhorar as coisas, aí é que a situação se complica de fato.
 - Não devemos tentar resolver nenhum problema porque não adianta.
 - Os problemas se resolvem por si mesmos se não tomarmos nenhuma providência para eliminá-los.

- B. Assinale o significado da expressão destacada.**
- geringonças destinadas a aliviar as pequenas desdidas da vida
 eliminar
 diminuir
 remediar
 - superestradas intranstráveis
 não asfaltadas
 impedidas
 engarrafadas

- ... e o resto da mobília lhe parecerá uma droga
- se as tivéssemos deixado cozinhar
 coisa especial
 “lixo”
 esperar
 um narcótico
- os auxílios tampouco auxiliam
 também não
 pouco
 não
- livros escabrosos
 muito escandalosos
 muito interessantes
 estranhos

- C. Dê sinônimos**
- geringonças destinadas a aliviar ...
 - elas só vêm aumentar nossas desdidas
 - Assim, os automóveis nos impedem de ir
 - As superestradas induzem as pessoas a sair
 - ... e logo sua esposa terá gêmeos
 - ... e a visita se demorará mais
 - ... e todos pararão de conversar
 - ... nossas atribulações cotidianas
 - Os sindicatos trabalhistas acabam com o trabalho
 - ... faz as crianças introduzirem feijão no nariz

D. Complete o quadro.

SUBSTANTIVO	VERBO	ADJETIVO
a utilidade	impedir	destinado
	imunizar	transitável
	adotar	bêbado
o resultado	originar	
a falência	endividar	
	ler	

- E. Complete com a preposição adequada.**
- A população foi imunizada a doença.
 - Ninguém me impedirá falar o que penso.
 - Ninguém sabe que se destina esta geringonça.
 - Não se meta me dar conselhos!
 - O rapaz foi induzido mentir ao juiz.
 - Nós vamos convidá-lo jantar-se a nós.
 - Não encoste nada até a polícia liberar o local.
 - Ele não é mais o mesmo. As preocupações acabaram ele.
 - Os técnicos introduziram inovações todos os processos de fabricação.
 - As medidas adotadas pelo governo lançaram o povo dificuldades maiores.

Figura 12: Texto 1 e exercícios do livro *Português Via Brasil*

Em relação aos aspectos de discussão linguística, o livro propõe exercícios e explicações referentes aos tópicos apresentados no Quadro 17, o que indica os conteúdos, além da leitura e da produção escrita, a serem trabalhados.

Quadro 17: Recursos linguísticos no livro *Português Via Brasil*

Recursos linguísticos	
<p>Verbos: ver, poder, vir, pôr, poder, ter, haver, ser, estar, ficar, fazer (impessoal); irregulares da 3ª conjugação (modelos: dormir, subir, preferir, progredir); pronominais (debater/debater-se; admirar/admirar-se de; ideias reflexivas); compostos de: ter, pôr, pedir, sentir, vir, dizer, pedir, ver</p> <p>Tempos verbais: subjuntivo (futuro - também com orações relativas, presente e imperfeito do subjuntivo, tempos compostos do subjuntivo - perfeito, mais-que-perfeito e futuro composto); indicativo (mais-que-perfeito do indicativo – forma composta e forma simples, perfeito composto, pretérito imperfeito do indicativo)</p> <p>Conjunções: condicionais, de Futuro do Subjuntivo, de Indicativo e Subjuntivo (todas as situações); com ideia de causa, de explicação, de conclusão, de alternância e de oposição</p> <p>Período composto: conjunções de indicativo; discurso direto</p> <p>Preposições: locomoção; para; por</p> <p>Pronomes: indefinidos; oblíquos com valor possessivo; pessoais oblíquos (o, -lo, -no, lhe)</p> <p>Substantivo: masculino e feminino; singular e plural</p> <p>Adjetivos: Superlativo, compostos, eruditos, formas masculinas e femininas</p>	<p>Expressões: idiomáticas, de tempo (há, daqui a, perguntas de tempo, advérbios e locuções adverbiais de tempo); típicas da língua</p> <p>Formação de palavras com prefixos/ com sufixos/ Substantivos compostos/ Formação/ Plural</p> <p>Acentuação</p> <p>Advérbios e locuções adverbiais de modo, de lugar, de afirmação, de negação</p> <p>Colocação pronominal</p> <p>Concordância nominal</p> <p>Contrações</p> <p>Crase</p> <p>Discurso direto</p> <p>Gírias</p> <p>Locuções adverbiais</p> <p>Numerais</p> <p>Orações reduzidas</p> <p>Outros: Todo – tudo; Já; Meio – metade; Mesmo</p> <p>Provérbios</p> <p>Regência nominal e verbal</p> <p>Repetição enfática</p> <p>Sentido próprio e sentido figurado</p> <p>Transformação orações</p> <p>Voz passiva (com verbos abundantes e com <i>se</i>)</p>

O livro apresenta em todas as unidades uma seção chamada “Ponto de Vista”, que é a seção que solicita uma produção escrita. De acordo com o material, o seu objetivo é “através de um tema polêmico, estimular o debate entre os alunos ou entre o aluno e o professor” (EBERLEIN; IUNES, 2005, p. 17). Antes da proposta de produção, aparece o título “Redação”. Após, é solicitado que os alunos desenvolvam a temática em discussão. Entre as produções escritas, estão: “O que significa viajar para você” (p. 36); “Comente a opinião apresentada no texto e explique seu ponto de vista sobre o assunto”; “Em um texto de cerca de 20 linhas, compare a vida de antigamente com a de hoje em dia”. Divergem, mais uma vez, do proposto pelos documentos (principalmente do que é proposto pelo Celpe-Bras, pelos RC e pela proposta curricular de Kraemer, 2012), pois os textos a serem produzidos se resumem a redações escolares e ensaios em vez de gêneros do discurso vinculados a práticas sociais variadas.

A partir da análise, pode-se dizer que o livro em questão considera como objetivo de nível avançado ler diferentes gêneros, principalmente literários, escrever textos ensaísticos sobre distintas temáticas, usar diferentes recursos para completar exercícios sobre léxico e gramática. Os itens gramaticais focalizados dão conta de exceções da língua (plurais irregulares, por exemplo). Nesse sentido, faz uma proposta bastante diversa da apresentada por Kraemer (2012), na qual textos de diferentes gêneros discursivos dão ensejo a um trabalho que objetiva publicação de textos visando a interlocuções efetivas (assim como os RC) e que parte dos usos linguísticos realizados (em textos diversos), para a reflexão desses usos e, posteriormente, para novo uso (como proposto pelos PCN).

3.3 Panorama Brasil de H. Ponce, S. Burim e S. Florissi

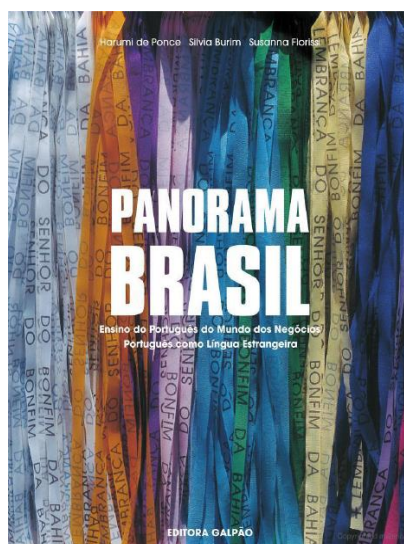
A quarta capa do livro *Panorama Brasil*, publicado em 2006, contextualiza a importância econômica do Brasil no cenário mundial, informando que o material didático foi especialmente desenvolvido para atender à necessidade do mercado. Acrescenta que o livro é destinado a “profissionais estrangeiros que chegam aqui para concretizar negócios e participar ativamente da nossa economia [...]. Os exercícios são de leitura, conversação, escrita e gramaticais”. Assim, diferentemente dos dois livros já apresentados, *Panorama Brasil* (Figura 13)⁵², está voltado a profissionais estrangeiros que precisam conhecer temáticas relacionadas ao mundo dos negócios. O livro, destinado a alunos de níveis intermediário e avançado, apresenta:

- 10 unidades;
- textos adaptados;
- aspectos culturais que regem as relações profissionais no Brasil;
- vocabulário específico para o mundo dos negócios;
- testemunhos de estrangeiros que vieram ao Brasil a trabalho;
- exercícios de leitura, conversação, escrita e gramaticais;
- apêndice com um resumo de aspectos da LP.

⁵² Possui no conjunto de sua obra um livro-texto, dois CDs de audição e um encarte com dicas e roteiros para conhecer o Brasil. A obra disponibiliza, ainda, um complemento virtual no site da editora. São apresentadas no conteúdo do complemento virtual, as respostas para os exercícios presentes no material, dicas e sugestões para o trabalho do professor e um guia com ilustrações para complementar o encarte que acompanha o material impresso.

A abertura de cada unidade é identificada por uma cor, apresenta um texto adaptado de fontes reais (*sites* da internet, informes publicitários e artigos de jornais e revistas) e é, normalmente, seguida por exercícios constituídos por perguntas relacionadas ao texto. No interior de cada unidade são apresentados textos e exercícios orais e escritos. O material exibe um ícone que faz referência à explicação gramatical, a qual encontra-se no apêndice do livro, e frequentemente é seguido de exercícios relativos ao conteúdo explorado na temática. As temáticas do livro são: agronegócios; tecnologia; arte e cultura; saúde; estilo de vida; turismo; esportes; meio ambiente; terceiro setor; e emigração.

Figura 13: Capa do livro *Panorama Brasil*



Ao final de cada unidade, há uma seção chamada “De braços abertos”, a qual apresenta textos com relatos de estrangeiros sobre sua vida no Brasil (com exceção da unidade 10, que apresenta um texto sobre uma brasileira), e que eu chamarei de “Perfil” no Quadro 18. Essa é a única seção do livro que apresenta um título. Geralmente após o ícone Gramática, são apresentadas tarefas para desenvolvimento da habilidade escrita ou oral a partir do trabalho com conteúdos gramaticais. O Quadro 18 mostra quais são as produções orais e escritas propostas pelo material.

Quadro 18: Gêneros de compreensão e produção oral/escrita no livro *Panorama Brasil*

	Genêros de compreensão oral/ leitura	Gêneros de Produção Oral/ Escrita
Agronegócios	Reportagem Tabela de preços Propaganda Perfil	Artigo para revista especializada Relatório para apresentar dados aos acionistas da empresa Propaganda
Tecnologia	Informe publicitário Reportagem Gráfico Perfil	Mensagem para convocar reunião
Arte e Cultura	Cardápio Entrevista Perfil	Convite Lista para se organizar
Saúde	Reportagem Perfil	Anotação para se recordar E-mail para pedir informação a instituições
Estilo De Vida	Reportagem Perfil	Pauta para se recordar Check-list para conferência própria
Turismo	<i>Press Release</i> Roteiro de viagem Panfleto Reportagem Perfil	Lista para organização
Esportes	Entrevista Reportagem Perfil	Objetivos de programa a ser exposto para a presidência da empresa Lista para fazer levantamento de especificações para a equipe de trabalho
Meio Ambiente	Reportagem Perfil	--
Terceiro Setor	Reportagem Propaganda Perfil	Projeto para a presidência da empresa Lista com levantamento de instituições para a presidência da empresa Parecer Manchetes de jornal Verbete para leitores de dicionário Propaganda para ofertar serviço a portadores de deficiência Relatório para o diretor
Emigração 112	Entrevista Reportagem Perfil	Anúncio

Panorama Brasil apresenta, em sua maioria, textos adaptados. Grande parte dos textos utilizados são artigos retirados de revistas, impressas e virtuais, ou adaptados de entrevistas. Para a prática de leitura, normalmente há perguntas sobre o texto e perguntas sobre a opinião do aluno em relação ao texto, p. ex., “Você acha que o status do café está mudando lá fora? E no Brasil?” (p. 18), “Na sua opinião, uma joia é sempre associada a seu valor monetário?” (p. 40), “Que elementos, na sua opinião, nunca poderiam ser atribuídos à felicidade?” (p. 46), entre outros. Sob esse viés, é bastante distinto dos manuais didáticos já apresentados, pois os textos são utilizados como fonte para discussão. Apesar disso, não há reflexão proposta sobre o estilo e a construção

composicional dos diferentes gêneros apresentados. Assim, são utilizados como fonte de informação, de forma a ampliar o repertório do educando acerca da temática em foco, mas não como fonte para a discussão acerca de como os recursos linguísticos autorizam ou não determinadas atribuições de sentido.

Percebe-se, também, que diversos gêneros orais e escritos são propostos nas tarefas. Contudo, os gêneros de produção não são debatidos, ou seja, não há uma análise de textos anterior ou posterior à tarefa de produção nesses gêneros. Sob esse viés, se distancia do eixo uso-reflexão-uso proposto pelos RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009), pelos PCN (1997; 1998) e por Kraemer (2012). Na Figura 14, há um exemplo de uma tarefa proposta no livro. Como se pode perceber, a tarefa simula uma situação de uso da linguagem, aproximando-se do que é proposto nos documentos analisados.

Figura 14: Tarefa do livro *Panorama Brasil*

18. Escolha uma das propagandas abaixo e, simulando ser um dos representantes da empresa mencionada, convença seu colega ou professor a comprar seu produto. Use os dados abaixo para ilustrar sua explicação.

EXEMPLO: Você precisa de um trator novo porque o seu já está muito velho, e com o aumento da safra de soja...



Fonte: PONCE et al, 2006, p. 20

Em relação aos recursos linguísticos, há tarefas diversificadas: por vezes, de preencher lacunas em frases ou de completar o texto com determinadas estruturas; por outras, de uso do recurso em foco para realizar uma ação possível fora do contexto de sala de aula (como ocorre na Figura 15).

Figura 15: Tarefa de uso de recursos linguísticos no livro *Panorama Brasil*

GRAMÁTICA

G

GRAU DO ADJETIVO

É a flexão que expressa a intensidade com a qual o adjetivo caracteriza o substantivo. Além do grau normal do adjetivo, existem o COMPARATIVO e o SUPERLATIVO.
>> saiba mais: p. 122

2. Compare os Preços Médios da Cotação Nacional de alguns produtos fortes da agricultura brasileira divulgados em 9/1/2005 pelo www.agrolink.com.br e faça frases Comparativas e Superlativas seguindo os exemplos abaixo:

EXEMPLOS: A Soja tem mais cotações do que o Algodão em pluma.
O Algodão de Goiás é o mais caro de todos.

Cotação de Produtos					
ALGODÃO EM PLUMA FD 15 Kg		ARROZ Sc 60 Kg		CANA-DE-AÇÚCAR T1 T	
Estado	Preço	Estado	Preço	Estado	Preço
BA	39,0677	MG	26,5	SP	29,323
GO	45,6121	MS	29	TO	28,5
MG	40,34	MT	20		
MS	43,8105	PR	32,5	SOJA Sc 60 Kg	
MT	38,8262			Estado	Preço
PR	41,4693	CAFÉ Sc 60 Kg		BA	28,2871
SP	42,9945	Estado	Preço	MT	28,7342
		PR	260,5555	DF	28,3538
LARANJA Cx 41 Kg		SP	252,3275	GO	28,661
Estado	Preço			MA	27,923
SP	9,1481	MANDIOCA granel 1 T		RS	29,7426
		Estado	Preço	SC	30,4064
		SP	215,2702	SP	30,494
				TO	27,7777

Fonte: PONCE et al, 2006, p. 14

No decorrer do livro, são trabalhados os recursos linguísticos apresentados no Quadro 19⁵³.

Quadro 19: Recursos linguísticos discutidos no livro *Panorama Brasil*⁵⁴

Itens com explicações gramaticais	
Processos de Formação de Palavras	Uso do hífen com prefixos
Plural dos substantivos	Crase
Pronomes Relativos	Discurso direto e indireto
Pronomes pessoais oblíquos	Dificuldades da LP ⁵⁵ : (por que/ por quê/ porque/
Vozes verbais	porquê, onde/ aonde, mal/ mau, ao par/ a par, há/a,
Modos verbais	cerca de/ acerca de, senão/ se não, à medida que/na
Grau do adjetivo	medida que, ao invés de/ invés de, ao encontro de/
Separação silábica	de encontro a)
Acentuação gráfica	

⁵³ Como os recursos linguísticos são, em sua maioria, ensinados fora de contexto, não fica muito clara a relevância de alguns itens para o público-alvo do material, já que não são trabalhados a partir de um texto-base e nem discutidos em relação ao texto de produção.

⁵⁴ Não é objetivo desde trabalho apontar se os materiais didáticos realizam de forma mais ou menos adequada o que se propõem, e sim o de ver o que apontam como sendo de nível avançado. Após essa compilação, no capítulo 5, a partir da perspectiva de língua e de aprendizagem do PPE-UFRGS, apontarei de que forma penso que os recursos linguísticos possam ser trabalhados em sala de aula de nível avançado.

⁵⁵ O livro refere-se a esta parte como “particularidades da língua culta”.

Percebe-se que há uso de uma nomenclatura gramatical que normalmente aparece no ensino de português como língua materna. Quanto a esse uso, acredito que ele seja importante nas aulas de PLA, pois permite que o aluno saiba nomear o que está aprendendo. Nesse sentido, penso que o seu ensino fornece ferramentas para que os alunos venham a buscar em outras fontes mais material sobre o que estão discutindo em sala de aula. Além disso, saber nomear o que se está aprendendo é relevante em contextos em que o crescimento em termos linguísticos pode não ser tão aparente como em níveis mais básicos⁵⁶.

Pelo apresentado, entende-se que o livro tem como objetivo promover o uso da língua em contextos possivelmente relevantes para o mundo dos negócios, e os seus textos são utilizados como fonte de informação para discussões sobre a temática. Os conteúdos são os gêneros orais e escritos em temáticas diversas nesse campo de atuação e os recursos linguísticos tratados têm o objetivo de exercitar vários itens gramaticais e aperfeiçoar o domínio de regras da língua portuguesa, como as que são apresentadas em gramáticas normativas da língua.

3.4 A apostila de *Estudos Avançados do Texto do PPE*

Para sistematizar orientações curriculares e pedagógicas para níveis avançados que possam ser úteis para o contexto do PPE e adequadas às necessidades dos alunos deste nível, apresento a seguir os conteúdos curriculares da atual apostila do curso de *Estudos Avançados do Texto* (Quadro 20).

⁵⁶ Defendo esse ensino dentro de um contexto no qual o objetivo é o de uso da linguagem para fazer coisas no mundo de forma cada vez mais adequada, e no qual a nomenclatura está à serviço da discussão acerca dos usos da língua em textos.

Quadro 20: A organização da apostila de nível avançado

	Gênero(s) de compreensão oral/escrita	Recursos linguísticos ⁵⁷	Gênero(s) de produção oral/escrita
1. Tabaco	Reportagem: <i>SP proíbe cigarros em ambientes fechados de uso coletivo</i> Portal de São Paulo http://www.leiantifumo.sp.gov.br/porta1.php/lei ⁵⁸	Elementos de coesão Expressões fixas da língua	Depoimento Locutor: morador de São Paulo/ Interlocutor: prefeitura de São Paulo e outros leitores/usuários do site da prefeitura/ Suporte: site da prefeitura de São Paulo/ Assunto: você é a favor ou contra a nova Lei Antifumo?
2. Trânsito	Reportagem: <i>Flanelinhas têm até quarta-feira para se cadastrar</i> Correio Braziliense http://www.correio braziliense.com.br Reclamação: <i>Congestionamento diário</i> http://www.reclame aqui.com.br	Tempos e modos verbais	Reclamação Locutor: morador de Porto Alegre/ Interlocutor: --/ Suporte: -- ⁵⁹ / Assunto: um serviço público que não é satisfatório em Porto Alegre e o motivo pelo qual se tem essa opinião.
3. A voz do cidadão	Carta: Cartas do leitor Folha de São Paulo Crônica: <i>Carta ao Prefeito</i> Rubem Braga	Infinitivo Pessoal Recursos linguísticos necessários para a escrita de uma carta (abertura, fechamento, grau de formalidade, etc.)	Carta Locutor: morador de Porto Alegre/ Interlocutor: (opção 1) prefeito de Porto Alegre; (opção 2) prefeito de um cidade brasileira que tenha visitado/ Suporte: --/ Assunto: agradecimento, em tom de ironia, ao prefeito (opção 1) de Porto Alegre ou (opção 2) de uma cidade que tenha visitado pelos problemas na cidade relacionados à administração pública. Carta Locutor: prefeito de Porto Alegre/ Interlocutor: cidadão de Porto Alegre de quem recebeu a carta de agradecimento em tom de ironia/ Suporte: --/ Assunto: resposta ao agradecimento em tom de ironia pelos problemas na cidade relacionados à administração pública.
4. A saúde no Brasil	Texto informativo: <i>Saúde em Destaque</i> <i>O que é o SUS?</i> <i>O que é o SAMU?</i> http://portal.saude.gov.br/portal/saude/cidadao/default.cfm Canção: <i>O pulso – Titãs</i>	Expressões idiomáticas Crase Retomada dos recursos linguísticos do gênero carta	Apresentação oral Locutor: aluno do PPE Interlocutor: professor e colegas da turma/ Suporte: --/ Assunto: tema de interesse do aluno relacionado à temática da unidade (saúde no Brasil).

⁵⁷ A maioria dos recursos linguísticos da apostila partem de elementos existentes nos textos trabalhados.

⁵⁸ A fonte, em todos os casos do Quadro, está apresentada exatamente como aparece na tarefa.

⁵⁹ Tanto o interlocutor quanto o suporte não estão claros na tarefa de produção. No exemplo de reclamação que é dado antes da produção, há a fonte do texto (*site* do ReclameAqui) e o interlocutor (prefeitura de SP), o qual pode ser inferido a partir do texto. Contudo, na parte da produção em si, não está claro se é para escrever para a prefeitura (poderia ser para outros moradores da cidade), nem se é para ser no *site* do ReclameAqui.

5. Sexualidade/ Virgindade	<p>Artigo de opinião: <i>Virgindade: Para as virgens</i> http://www.indiferente.org/2009/12/virgindade-para-as-virgens.html <i>Virgindade apavora os homens?</i> http://papodehomem.com.br/virgindade-apavora-os-homens/</p> <p>Texto informativo: <i>Virgindade</i> http://www.brasilecola.com/sexualidade/virgindade.htm</p>	Expressões idiomáticas	<p>Texto⁶⁰</p> <p>Locutor: possivelmente uma pessoa de outro país/ Interlocutor: jovens e adolescentes do Brasil/ Suporte: site do Brasil Escola/ Assunto: virgindade; como sexo e virgindade são tratados no país natal do aluno; benefícios do sexo.</p>
6. Interpretações do Brasil	<p>Artigo de opinião: <i>Entendendo o Brasil</i> Roberto Damatta Adaptado de http://www.cieam.com.br/dawnloads-notaveis</p> <p>Entrevista: <i>Roberto da Matta: uma nova interpretação do Brasil</i> http://www.camara.gov.br/internet/agencia/imprimir.asp?pk=98587</p>	-- ⁶¹	<p>Entrevista</p> <p>Locutor: aluno do PPE/ Interlocutor: leitores do Jornal da Universidade (alunos, professores, funcionários da UFRGS)/ Suporte: Jornal da Universidade (UFRGS)/ Assunto: aspectos da cultura (modo de vida, estereótipos) de um colega de outro país</p>
7. Direitos humanos	<p>Reportagem: <i>O Debate dos Direitos Humanos</i> Jornal da Universidade (UFRGS)</p> <p>Programa Nacional de Direitos Humanos: <i>PNDH-3</i> <i>Eixo Orientador III: Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades</i> http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh3/pndh3.pdf</p>	--	<p>Apresentação oral</p> <p>Locutor: aluno do PPE/ Interlocutor: professor e colegas da turma/ Suporte: --/ Assunto: uma das diretrizes do Eixo Orientador III do PNDH-3</p> <p>Reportagem</p> <p>Locutor: --/ Interlocutor: leitores de jornais populares (não há especificação do jornal)/ Suporte: jornal popular/ Assunto: PNDH-3; Eixo Orientador III do PNDH-3</p>
8. Mentiras e verdades	<p>Crônica: <i>Mentiras Consentidas</i> Moacyr Scliar Zero Hora, Caderno Donna, 03.05.09</p> <p>Conto: <i>A verdade</i> Luis Fernando Veríssimo Comedias da Vida Privada. Porto Alegre: LPM, 1999.</p>	Expressões idiomáticas Crase Pretérito mais-que-perfeito simples	<p>E-mail</p> <p>Locutor: leitor (de outro país) da crônica/ Interlocutor: autor da crônica, Moacyr Scliar/ Suporte: e-mail/ Assunto: comentário sobre a crônica com opinião e comparações sobre o assunto com seu país natal</p> <p>Novo final para o conto</p> <p>Locutor: aluno do PPE/ Interlocutor: --/ Suporte: --/ Assunto: outro final para a história de escolha do aluno</p>

⁶⁰ Não está claro. Pelas informações dadas pela tarefa de produção, pode-se deduzir que seja um texto informativo.

⁶¹ Não há exercícios específicos envolvendo recursos linguísticos propostos nas unidades 6, 7 e 11.

9. Propagandas brasileiras	<p>Propaganda audiovisual: Cerveja Kaiser 2009</p>	<p>Marcadores discursivos</p>	<p>Propaganda Locutor: escolha do aluno/ Interlocutor: escolha do aluno/ Suporte: escolha do aluno (vídeo, panfleto, encarte, etc.)/ Assunto: comercialização de um produto OU Apresentação oral Locutor: aluno do PPE/ Interlocutor: professor e colegas da turma/ Suporte: --/ Assunto: resultados da pesquisa realizada pelo aluno sobre cantadas para brasileiros e sua análise. OU Outro Locutor: escolha do aluno/ Interlocutor: escolha do aluno/ Suporte: escolha do aluno/ Assunto: escolha do aluno</p>
10. Variação linguística	<p>Texto acadêmico: <i>A variação linguística</i> Luiz Carlos Travaglia Adaptado de Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p><i>Variação dialetal</i> Luiz Carlos Travaglia Adaptado de Gramática e interação. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>Canção: <i>Bica que Bica</i> Tchê Barbaridade http://letras.terra.com.br/tche-barbaridade/320806</p>	<p>Variação lexical, sintática e fonológica</p>	<p>--</p>
11. Ser gaúcho	<p>Crônica: <i>Ser gaúcho</i> Luis Fernando Veríssimo O Analista de Bagé. Porto Alegre: LPM, 1992.</p> <p><i>Ser gaúcho</i> http://pt.shvoong.com/internet-and-technologies/blog/233592-ser-gaucha</p> <p>Ensaio: Parte de <i>A estética do frio</i>, texto publicado em <i>Nós, os gaúchos</i> Vitor Ramil</p>	<p>--</p>	<p>Ensaio Locutor: pessoa de outro país morando no Brasil/ Interlocutor: leitores do Jornal da Universidade (alunos, professores, funcionários da UFRGS)/ Suporte: Jornal da Universidade (UFRGS)/ Assunto: o que significa ser alemão/ chinês/ japonês/ etc.? Ou o que significa ser da sua cidade natal?</p>

12. Rádio	<p>Texto⁶²: Adaptado de http://www.radio97fm.kit.net/boaprogramacao.htm</p> <p>Roteiro de programa de rádio: <i>Empreendimentos culturais</i>, da série <i>Economia solidária</i> http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/roteiros_Programa07.pdf</p> <p>Programa de rádio: <i>Empreendimentos culturais</i>, da série <i>Economia solidária</i> Ministério do Trabalho http://www.mte.gov.br/ecosolidaria/prog_desenvolvimento_campanha_material_radio.asp</p> <p>http://radiodoppe.blogspot.com/</p>	Recursos linguísticos para a construção de um roteiro	<p>Roteiro de programa de rádio/ Locutor: escolha do aluno/ Interlocutor: escolha do aluno/ Suporte: --/ Assunto: escolha do aluno</p> <p>Programa de rádio Locutor: escolha do aluno/ Interlocutor: escolha do aluno/ Suporte: <i>blog</i> do PPE/ Assunto: escolha do aluno</p>
-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Na análise das lições, é possível perceber que a unidade que organiza o programa são os textos em gêneros discursivos variados. Os textos são autênticos⁶³ e usados como fonte das discussões acerca dos recursos linguísticos e, frequentemente, de exemplos para a produção do aluno. O texto, assim, é o objeto central de estudo e o organizador do ensino. Segue, nesse sentido, a proposta dos documentos analisados anteriormente.

Em relação às propostas de produção oral e escrita, algumas têm como objetivo final serem tornadas públicas, enquanto outras não têm essa finalidade, neste último caso, se afastando, portanto, do que propõem os RC e Kraemer (2012). Seguindo a proposta curricular de Kraemer (2012) para PLA, acredito que seja importante que todas as unidades didáticas, incluindo as de nível avançado, tenham como produto final textos orais e/ou escritos que venham a ser publicados/ apresentados e avaliados a partir da perspectiva dos interlocutores projetados. Apesar disso, a maioria das tarefas apresentam uma situação possível de uso da linguagem, conforme proposto pelo Celpe-Bras, ou seja, as tarefas fazem “um convite para interagir no mundo, usando a linguagem com um propósito social” (BRASIL, 2006, p. 4), envolvendo “uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (idem).

⁶² É um texto com dicas, mas não fica claro qual é o gênero.

⁶³ Apesar de serem apresentados fora do seu suporte e de não terem, por vezes, a citação da fonte. Acredito que o material poderia, por exemplo, ter o endereço completo da página virtual dos textos e solicitar que os alunos lessem online as reportagens; caso isso não fosse viável, que mantivesse, na medida do possível, as características do texto original (colunas, fontes, propagandas do site, *link* do site, etc.), o que não ocorre com frequência.

Para ilustrar a metodologia do material, apresento, a seguir, uma parte de uma das unidades da apostila (Figura 16). A tarefa é dividida em: pré-leitura; leitura; estudo do texto; conversação; produção textual.

Figura 16: Trecho de uma unidade da apostila de nível avançado⁶⁴

Texto 5 – Carta ao prefeito

Carta ao prefeito – Rubem Braga

Pré-leitura

1. Converse com seu colega:

- a) Você já escreveu uma carta (ou e-mail) para o prefeito de sua cidade? Comente.
- b) No seu país, na sua cidade natal, é comum as pessoas escreverem à prefeitura para solicitar um serviço que não foi realizado no bairro ou para reclamar de um serviço que não foi bem feito na cidade? Quais meios de comunicação as pessoas utilizam para fazer isso?

Leitura

2. Leia a crônica Carta ao Prefeito, de Rubem Braga, e responda às questões que seguem.

- a) Por que o narrador escreve ao prefeito para agradecer-lhe?
- b) Por que o autor utiliza as palavras *estranhos animais e habitat*? De forma geral, quais seriam os maiores problemas apontados pelo narrador?
- c) Dentre os problemas apresentados pelo narrador, qual deles seria o mais característico de Porto Alegre em sua opinião? Justifique.

Estudo do texto

3. Marque as passagens no texto que representam a ironia do autor para com o prefeito.

4. Analise as passagens selecionadas.

- a) Por que você acha irônicas as passagens selecionadas?
- b) Como é construída a ironia?
- c) Que elementos linguísticos são importantes para o efeito de “ironia”?

Conversação

- a) Você costuma utilizar esse tipo de recurso, a ironia, em seus textos? Em que tipo de texto você o utiliza?

Produção textual

Opção 1. Escreva uma carta ao prefeito de POA para agradecer-lhe, **em tom de ironia**, pelos problemas na cidade relacionados à administração pública.

Opção 2. Escreva uma carta ao prefeito de uma cidade brasileira que você tenha visitado para agradecer-lhe, **em tom de ironia**, pelos problemas na cidade relacionados à administração pública.

Você é o prefeito de Porto Alegre e deverá responder a carta de seu colega.

Fonte: RAMOS; SANTOS; BULLA; MITTELSTADT; 2009/2010, p. 15-16

⁶⁴ Este excerto faz parte de uma unidade didática maior elaborada por Letícia Grubert dos Santos.

É possível perceber no planejamento acima que o texto é a base para as discussões em todas as tarefas, primeiramente com a tarefa de pré-leitura, seguido pela tarefa de leitura e de estudo do texto. O estudo do texto é feito a partir de questões que chamam atenção para aspectos do texto importantes para o entendimento da “Carta ao Prefeito”, e a produção textual retoma os recursos trabalhados. Percebe-se, assim, que propõe-se a mobilizar conhecimentos prévios sobre o gênero em pauta, para então refletir sobre esse uso e sobre efeitos de sentido dos recursos linguísticos utilizados, para propor um novo uso (eixo uso-reflexão-uso, apontado pelos PCN, RC e Kraemer, 2012).

A seguir, faço o fechamento deste capítulo, mostrando, a partir do que expõem os livros analisados, o que é entendido como mais ou menos avançado no ensino de PLA e de LP. Apresento, ao final, um resumo do que pode ser entendido como avançado para os documentos e para os materiais didáticos, síntese que servirá para a discussão dos capítulos 4 e 5.

3.5 Conteúdos para ensino de PLA – nível avançado

A partir da descrição e análise dos materiais didáticos, é possível perceber não só diferenças no entendimento de como se deve ensinar uma língua, mas também acerca de o que ensinar. No Quadro 21, apresento uma síntese do que os livros apresentam como objetivos, progressão e metodologia para o nível avançado. Já no Quadro 22, exponho quais seriam os conteúdos em nível avançado para os materiais analisados. Finalizo este capítulo apresentando um resumo de quais seriam os eixos temáticos, os gêneros do discurso e os recursos linguísticos considerados pelos documentos e pelos LD como foco de estudo de níveis avançados de PLA (Quadro 23), ou seja, reúno em um mesmo quadro os aspectos apresentados pelos distintos materiais analisados, de forma a suprimir repetições e exibir uma visão global do que é apresentado como pertencente a este nível de proficiência (por mais distintas que sejam as perspectivas adotadas).

Quadro 21: Objetivos, progressão e metodologia de ensino em materiais didáticos de PLA de nível avançado

	Quais são os objetivos em nível avançado?	Como é organizada a progressão?	Qual é a metodologia de ensino?
Português para Estrangeiros – Nível Avançado	Consolidar conhecimentos de língua portuguesa, como se fala no Brasil. Auxiliar o estudante a corrigir alguns hábitos de linguagem não muito corretos, adquiridos no início da aprendizagem da língua	Por meio de estruturas gramaticais e de vocabulário.	O foco principal é o ensino de estruturas gramaticais e de vocabulário por meio de exercícios nos quais se deve utilizar verbos para completar ou responder frases.
Português Via Brasil	Dar uma visão ampla da cultura brasileira, através de textos que enfocam paisagens e usos e costumes	Por meio de diferentes textos em gêneros discursivos diversos e de exercícios sobre recursos gramaticais.	Retoma, em cada unidade estruturas já estudadas, ampliando-as e consolidando-as através de exercícios. Em seguida, introduz estruturas novas, apoiadas em um conjunto de atividades diversas, quer orientadas, quer criativas, cobrindo um leque de vocabulário dos mais abrangentes. (p. VII)
Panorama Brasil	Discutir aspectos culturais que regem as relações profissionais no Brasil. Praticar vocabulário específico para o mundo dos negócios. Compreender e produzir textos em diferentes gêneros ligados ao mundo dos negócios.	Por temas relacionados a negócios, que são apresentados através de diferentes textos em gêneros do discurso diversos e que são utilizados para a discussão de diversos recursos gramaticais.	Os exercícios são de leitura, conversação, escrita e gramaticais. Prática das quatro habilidades e estudo de recursos linguísticos mobilizados nos textos.
Apostila – EAT	Utilizar adequadamente a língua para produzir em diferentes gêneros do discurso relacionados a temáticas da atualidade e a aspectos culturais do Brasil.	Por temas (atualidades e aspectos culturais), que são apresentados através de textos autênticos em gêneros discursivos variados e usados como fonte de leitura e de discussões. Os textos são usados também para estudo de recursos linguísticos e, frequentemente, de exemplos para a produção do aluno.	Tarefas em geral organizadas em: pré-leitura; leitura; estudo do texto; conversação; produção textual. Prática das quatro habilidades e estudo de recursos linguísticos mobilizados nos textos. Em relação às propostas de produção oral e escrita, algumas têm como objetivo final serem tornadas públicas, enquanto outras não têm essa finalidade

Quadro 22: Conteúdos de nível avançado em materiais didáticos

	Eixos temáticos	Gêneros discursivos para compreensão e/ou produção	Recursos linguísticos e habilidades
Português para Estrangeiros – Nível Avançado	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos relativos ao Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Não relevantes para o material 	<ul style="list-style-type: none"> Sistematização, principalmente, de verbos irregulares em diferentes tempos e modos Pronomes pessoais e de tratamento Concordância verbal Utilização de advérbios Formação de palavras (principalmente por derivação) Conjunções
Português Via Brasil	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos relativos ao Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> Em vários níveis de linguagem, desde o bem coloquial até o formal Textos das mais diversas fontes e formas de redação Gêneros para compreensão: Artigo de opinião Poema Conto Crônica Romance 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos Irregulares Tempos verbais Conjunções Período composto Preposições Pronomes Substantivo Adjetivos Expressões Acentuação Advérbios e locuções adverbiais de modo, de lugar, de afirmação, de negação Colocação pronominal Concordância nominal Contrações Crase Discurso direto Gírias Locuções adverbiais Numerais Orações reduzidas Provérbios Regência nominal e verbal Repetição enfática Sentido próprio e sentido figurado Transformação orações Voz passiva
Panorama Brasil	<ul style="list-style-type: none"> Aspectos relativos ao Brasil e ao mundo dos negócios 	<ul style="list-style-type: none"> Anotação para se recordar Anúncio Artigo para revista especializada Cardápio Check-list para conferência própria E-mail para pedir informação a instituições Entrevista Gráfico Informe publicitário Lista com levantamento de 	<ul style="list-style-type: none"> Acentuação gráfica Crase Discurso direto e indireto Grau do adjetivo Modos verbais Plural dos substantivos Processos de Formação de Palavras Pronomes pessoais oblíquos Pronomes Relativos Separação silábica Uso do hífen com prefixos

		<p>instituições para a presidência da empresa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lista para fazer levantamento de especificações para a equipe de trabalho • Lista para organização • Manchetes de jornal • Objetivos de Programa para expor para a presidência da empresa • Panfleto • Parecer • Pauta para se recordar • Perfil • Press Release • Projeto para a presidência da empresa para a presidência da empresa • Propaganda • Propaganda para ofertar serviço a portadores de deficiência • Relatório para apresentar dados aos acionistas da empresa • Relatório para o diretor • Reportagem • Roteiro de viagem • Tabela de preços • Verbete para leitores de dicionário 	<ul style="list-style-type: none"> • Vozes verbais • Dificuldades da LP65: (por que/ por quê/ porque/ porquê, onde/ aonde, mal/ mau, ao par/ a par, há/a, cerca de/ acerca de, senão/ se não, à medida que/na medida que, ao invés de/ invés de, ao encontro de/ de encontro a)
<p>Apostila EAT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos relativos ao Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação oral • Artigo de opinião • Canção • Carta • Conto • Crônica • Depoimento • E-mail • Ensaio • Ensaio • Entrevista • Programa de rádio • Programa Nacional de Direitos Humanos • Propaganda audiovisual • Reclamação • Reportagem • Roteiro de programa de rádio • Texto acadêmico • Texto informativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Crase • Elementos de coesão • Expressões fixas da língua • Expressões idiomáticas • Infinitivo Pessoal • Marcadores discursivos • Pretérito mais-que-perfeito simples • Tempos e modos verbais • Variação lexical, sintática e fonológica

⁶⁵ O livro refere-se a esta parte como “particularidades da língua culta”.

Quadro 23: Nível avançado de PLA

	Eixos temáticos	Gêneros discursivos para compreensão e/ou produção	Recursos linguísticos
NÍVEL AVANÇADO DE PLA	<ul style="list-style-type: none"> Diversificados Menos familiares Campos de atuação mais distantes e mais abstratos Complexos Esfera mais pública Contextos próximos e distantes do aluno (incluindo aspectos relativos ao Brasil) <p>Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tabaco Trânsito A voz do cidadão A saúde no Brasil Sexualidade/Virgindade Interpretações do Brasil Direitos humanos Mentiras e verdades Propagandas brasileiras Variação linguística Ser gaúcho Rádio Clubes Escolares Culturas e viagens Saúde pública 	<ul style="list-style-type: none"> Interlocutores com mais distanciamento temporal ou espacial do sujeito Menor referencialidade Organização complexa Materializados em textos extensos e com vocabulário especializado Campo de atuação especializado (negócios) <p>Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> Anedotas Anotação para se recordar Anúncio Apresentação oral Artigo de opinião Artigos/notícias de jornais e revistas Avisos Bulas de medicamentos Canção Cardápio Carta Cartas de motivação Check-list para conferência própria Conto Crônica Currículo Debates Depoimento E-mail Ensaio Entrevistas Gráfico Informação radiofônica e televisiva Informe publicitário Lista Manchetes de jornal Narrativas de viagens Panfleto Parecer Pauta Perfil Poesia Press Release Programa de rádio Projeto para a presidência da empresa Propaganda audiovisual Provérbios e ditados Reclamação Relatórios Reportagens Romance Roteiro de programa de rádio Roteiro de viagem Tabela de preços Teatro Telejornais Texto acadêmico Texto informativo Textos narrando casos clínicos Verbetes 	<ul style="list-style-type: none"> Estruturas complexas da língua Relações de coordenação e subordinação Frases mais longas Recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros) Vocábulos de uso menos frequente Ambiguidade Expressões idiomáticas Empréstimos e estrangeirismos Colocação Diferentes registros Neologismos Acurácia gramatical Sugestões: A expressão da concessão Acentuação gráfica Adjetivações comparativas Adjetivos Advérbios e locuções adverbiais de modo, de lugar, de afirmação, de negação Ambiguidade Bordões linguísticos Colocação pronominal Completivas adjetivais Completivas verbais com conjuntivo Concordância nominal Concordância verbal Conjunções Contrações Crase Diferentes registros Discurso direto e indireto Elementos de coesão Empréstimos e estrangeirismos Expressões fixas da língua Expressões idiomáticas Formação de palavras Formas de expressar o futuro Frases relativas Futuro do Indicativo Gírias Grau do adjetivo Modalização da linguagem Modos verbais Neologismos Preterito perfeito composto do conjuntivo Processos de ênfase <ul style="list-style-type: none"> Nomes massivos Numerais Orações reduzidas Infinitivo Pessoal Infinitivo pessoal composto Inversões em frases Linguagem metafórica Locuções adverbiais Marcadores discursivos Processos de Formação de palavras Pronomes Pronomes pessoais e de tratamento Pronomes pessoais oblíquos Pronomes Relativos Provérbios Provérbios Recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros) Regência nominal e verbal Relações de coordenação e subordinação Repetição enfática Período composto Plural dos substantivos Preposições Preposições de regência verbal e nominal Pretérito mais-que-perfeito simples Sentido figurado Sentido próprio e sentido figurado Separação silábica Sistematização da colocação do clítico Sistematização dos usos do adjetivo Sistematização dos verbos auxiliares Substantivo Sujeito indeterminado Tempos verbais Transformação orações Uso de variedades linguísticas Uso do hífen com prefixos Utilização de advérbios Variação lexical, sintática e fonológica Verbos auxiliares (tempo, aspecto e modo) Verbos Irregulares Vocabulários especializados Voz passiva Vozes verbais

4 A SELEÇÃO DE CONTEÚDOS CURRICULARES DE NÍVEL AVANÇADO

Neste capítulo, sistematizarei, a partir dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1 e das análises dos documentos e dos materiais didáticos nos capítulos 2 e 3, as orientações para a construção de conteúdos curriculares para o nível avançado de PLA. Para tanto, discorro acerca dos princípios gerais para a organização curricular, passando para a discussão sobre possíveis temáticas em nível avançado e, após, para gêneros discursivos que podem ser abordados nesse nível. Para ilustrar as orientações propostas, apresentarei diferentes trechos de uma unidade didática (Anexo 5) que criei no intuito de que servisse como exemplo para a elaboração de materiais para o ensino de PLA nesse nível⁶⁶.

4.1 Princípios gerais

De acordo com o apresentado no capítulo 1, entendo que o ensino de línguas tenha como objetivo promover oportunidades de interação com o outro e de reflexão linguística para que o educando possa engajar-se de maneira mais segura e autoral em práticas sociais das quais já participa ou deseja participar (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012). Nesse sentido, “saber ler e escrever [e, acrescento, ouvir e falar] implica dispor do conhecimento elaborado⁶⁷ e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (BRITTO, 2007, p. 24). Para lograr tais objetivos, entendo que propor tarefas que explorem a compreensão e a produção de/em diferentes gêneros do discurso e que partam de temáticas relevantes seja um caminho possível. Sob esse viés, vou ao encontro dos PCN (BRASIL, 1998) e dos RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009), que afirmam que o trabalho organizado a partir de temas oferece inúmeras possibilidades para o uso da língua: expressar-se sobre questões efetivas; entrar em contato com uma diversidade de pontos de vista e as formas de enunciá-los; conviver com outras posições ideológicas e com os domínios lexicais articulados às diversas temáticas.

⁶⁶ A unidade didática em questão já foi utilizada em pelo menos quatro semestres no curso de Estudos Avançados do Texto, tendo sido revisada e modificada a cada edição do curso. Apresento, neste trabalho, a versão utilizada no semestre 2012/02.

⁶⁷ O conhecimento elaborado, para o autor, é o conhecimento para além do senso comum e das soluções da vida prática, e que contribui para o desenvolvimento integral, intelectual e social dos alunos.

Considerando que uma proposta de conteúdos curriculares deve levar em conta o contexto de ensino a que se destina, terei como público pressuposto o PPE, seguindo, assim, o que já foi proposto por Kraemer (2012) para os níveis básico e intermediário. Para sistematizar a proposta curricular construída a partir de temas, gêneros estruturantes e sugestões de projetos pedagógicos para os níveis básico e intermediário do PPE, Kraemer (2012, p. 39-40) fez um levantamento das necessidades e expectativas de aprendizagem dos alunos nesses níveis. Constatou que os alunos vinham de vários países diferentes, tinham uma média de 22 anos de idade, a maior parte deles era estudantes universitários, com motivações pessoais e profissionais para aprender português, e a maioria morava com famílias brasileiras ou colegas brasileiros ou conterrâneos. Buscavam desenvolver ou aprimorar a compreensão e a produção oral, a leitura e a escrita para atuar em situações da vida cotidiana, interações com brasileiros nos contatos da vida social, acadêmica e profissional. Cabe lembrar que,

[...] 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. (KRAEMER, 2012, p. 40)

Nesse contexto e em especial para alunos avançados, como veremos mais adiante, a aula de PLA pode propor situações desafiadoras de uso da linguagem em novas práticas sociais e também o aperfeiçoamento de recursos linguísticos para atuar com maior confiança e autoria nas diversas situações em que participam em português. Com base nessa orientação, inspirada pela trajetória de seleção de conteúdos curriculares sugerida pelos RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) e por Kraemer (2012) (Figura 17, a seguir), apontarei caminhos para o que possa configurar o nível avançado de PLA, propondo critérios para a seleção de temáticas e de gêneros estruturantes e também para os textos que podem ser trabalhados. Mostrarei, nesse trajeto, critérios específicos para a seleção de conteúdos do nível avançado, levando em conta, nesse percurso, a descrição e a análise dos diferentes documentos e livros didáticos feitas no capítulo 3 e 4. Apontarei, posteriormente, caminhos para a estruturação de projetos a partir das escolhas da temática, dos gêneros estruturantes e dos textos.

Figura 17: Trajetória para a seleção de conteúdos curriculares para o ensino de PLA⁶⁸



4.1 A temática como geradora do programa de nível avançado

Na minha experiência como professora, a escolha da temática a ser trabalhada em sala de aula costuma trazer ansiedade: afinal, como encontrar uma temática que seja relevante para um grupo de alunos que trazem diferentes expectativas de aprendizagem para a sala de aula? Neves (2012) apontou como os alunos de nível avançado em sua pesquisa mostraram-se resistentes, em um primeiro momento, para trabalhar com o tema *variação linguística*, tema que havia sido proposto pela professora no intuito de promover a reflexão e aprimorar a compreensão e o uso de recursos linguísticos em diferentes práticas sociais. Após ampla negociação com a turma, discutindo metas de aprendizagem e objetivos de ensino e abrindo possibilidades para outros temas a serem abordados, o tema foi mantido.

No segundo semestre de 2012, ao propor um projeto para um grupo de nível avançado, deparei-me com a mesma questão: após várias horas elaborando o planejamento inicial a partir de uma temática da atualidade que, julguei, poderia ser interessante para propor novas participações sociais e um aprofundamento no estudo de recursos linguísticos para esses fins, os alunos me disseram que não queriam discutir sobre reciclagem. Segundo eles, o tema já havia sido muito discutido em outros momentos de suas vidas, e gostariam de tratar de outros tópicos. Em outras palavras, a temática foi considerada por eles como pouco desafiadora para gerar aprendizagens, pois já se consideravam bastante conhecedores da realidade brasileira nesse aspecto e

⁶⁸ Faço maiores discussões sobre essa trajetória em outras seções deste trabalho: 1.1.2 *A proposta curricular do PPE*; e 2.3 *Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul*.

aptos a participar de discussões sobre esse tema em português (por mais que outras questões pudessem ser abordadas de forma que houvesse outras novidades).

Utilizo esses exemplos não só para ilustrar como essa escolha é complexa no sentido de estar diretamente relacionada a expectativas de aprendizagem, mas também para salientar que, se um dos objetivos das aulas é que os educandos tenham mais voz e usem a linguagem para cumprir propósitos sociais, dar espaço para a voz deles na decisão da temática é importante. Partir de um interesse já existente e problematizá-lo, complexificá-lo, desvendar facetas desconhecidas e trazer diferentes discursos para debatê-lo podem ser maneiras de fomentar maior engajamento. Nos dois casos apresentados, os alunos tiveram a oportunidade de discutir e rever a temática a ser trabalhada, o que resultou em uma maior participação no decorrer dos projetos que foram desenvolvidos.

Cabe esclarecer, contudo, que isso não significa escolhas motivadas unicamente por preferências dos alunos, mas sim por temáticas que possam suscitar aprendizagens relevantes para eles a partir da negociação com o professor, participante experiente e analista das práticas sociais em língua portuguesa focalizadas. Trata-se, portanto, de considerar a importância da revisão e a reestruturação de planejamentos, pois, como apontado no capítulo 1, o trabalho com projetos apresenta caminhos imprevisíveis e com uma organização flexível (BARBOSA, 2004), mas também demanda organização e planejamento de ações (MACHADO, 2004). Nesse percurso, o professor assume o papel de “orientador, assessor, facilitador de oportunidades, algumas vezes até mesmo de árbitro e juiz, mais falível e flexível” (OHLWEILER, 2006, p. 14) e o aluno, por sua vez, deixa “a passividade da aula tradicional para converter-se em coautor de sua aprendizagem, direcioná-la aos seus propósitos, tornar-se mais autônomo, ousado e reflexivo” (ibid, p. 14). Em suma, os critérios que apresentarei para a escolha da temática e os exemplos que darei são sugestões que podem ser apresentadas e discutidas com os alunos de forma a decidir os projetos que serão levados a cabo pela turma.

Em todos os documentos analisados (PCN, RC, QuaREPE, Celpe-Bras e KRAEMER, 2012), é apontada a importância de trabalhar-se com assuntos diversos, em contextos de menor familiaridade e em esferas mais públicas. Como vimos, o livro *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005) propõe debates sobre diferentes temas, sobre os quais o aluno deve posicionar-se. Além disso, mesmo em textos não autênticos, pode-se perceber a relevância que o livro procura dar ao Brasil, buscando apresentar algumas características do país (cidades importantes, comportamentos, etc.). Situação

semelhante ocorre no livro *Português para estrangeiros: nível avançado: leituras e exercícios práticos* (MARCHANT, 1997), no qual, dos seis textos apresentados, cinco são sobre o Brasil. Apresento, então, nos itens a seguir, critérios que considero relevantes para a escolha de possíveis temáticas a serem focalizadas em níveis avançados.

a) A diversidade de assuntos

Para essa questão, uma possibilidade de trabalho é a de uma temática ampla que abarque diferentes subtemáticas a serem discutidas na mesma turma, com trabalhos em pequenos grupos que, com frequência, intercambiem ideias entre si, apresentando suas leituras, suas dúvidas e diferentes versões de suas produções textuais. Como alunos de nível avançado já têm autonomia na leitura de diversos gêneros do discurso, não se torna necessário elaborar várias tarefas de preparação para a leitura para cada grupo e sua subtemática, pois os alunos poderão trabalhar de forma mais autônoma. Além disso, por meio da frequente comunicação com os outros grupos, cada aluno terá contato com diferentes assuntos, podendo especializar-se no tópico referente ao seu grupo. Por exemplo, na unidade didática que exponho neste trabalho (Anexo 5), a temática – *ecologia* – subdivide-se nas seguintes subtemáticas: educação ambiental; preservação ambiental; ONGs; a ecologia urbana; a reciclagem no Brasil e no mundo; o desenvolvimento sustentável; a ecologia na legislação brasileira. O trabalho com vários discursos em relação ao tema em foco pode propiciar o contato com um repertório amplo não só de informações, opiniões e pontos de vista sobre o mesmo tema, mas também com as formas de dizer e posicionar-se desde diferentes perspectivas epistemológicas, posições enunciativas e propósitos sociais. Busca-se também oportunizar o aperfeiçoamento da LP através da reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados e seus possíveis efeitos de sentido para, assim, participar desses discursos com maior desenvoltura e acurácia.

Nesse sentido, é relevante que sejam propostas leituras diversas para cada grupo de alunos, de forma que a sala de aula também seja um local para aprender sobre a temática em foco compartilhando com os colegas. Neves (2012), por exemplo, aponta que, na temática *variação linguística*, cada grupo da turma ficou responsável pela leitura de um livro sobre o assunto e, dessa forma, as práticas para chegar-se ao produto final – uma apresentação oral para uma turma de EJA – mostravam-se como momentos

de aprendizagem não só sobre o gênero em questão, mas também sobre os diferentes focos dados à temática e suas subtemáticas.

Na Figura 18, apresento um excerto da unidade didática sobre *Ecologia*. A tarefa propõe que os alunos, após escolherem uma das subtemáticas, busquem textos que tratem sobre o assunto, dando, para isso, algumas recomendações sobre fontes jornalísticas onde os alunos podem buscar os textos para, assim, entrar em contato com discursos de diferentes fontes de informação no Brasil (jornais e revistas de grande circulação e com diferentes perspectivas ideológicas). Apresenta, também, instruções sobre como proceder a pesquisa. Ao final, solicita que os alunos escolham um dos textos lidos e o compartilhe com a turma, de forma que todos tenham acesso e venham a discutir sobre diferentes subtemáticas.

Figura 18: Tarefa acerca da escolha da subtemática

PESQUISA:

1. Trabalho em grupo. Escolha um dos tópicos a seguir:
 - a. Tratamento do lixo na UFRGS/ em Porto Alegre/ no Brasil e campanhas de conscientização
 - b. Diferentes formas de tratamento do lixo
 - c. Projetos de preservação ambiental no Brasil e no mundo
 - d. Ecologia na legislação brasileira (código florestal, entre outros)
 - e. Educação ambiental
 - f. Outros? _____



2. Você deverá buscar, em diferentes fontes, informações sobre o tópico. Sugestões:
 Alunos e professores da UFRGS, alunos da UFRGS advindos de outras cidades
 Site de Gestão Ambiental da Universidade e do governo brasileiro
 Site do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU)
 Jornais: Correio do Povo, Zero Hora, O Sul, Estadão, Folha de São Paulo
 Revistas: Carta Capital, Istoé, Veja, Caros Amigos
Guia de Jornais Brasileiros: <http://www.guiademidia.com.br/jornais.htm>

3. Na próxima aula, o seu grupo deverá apresentar brevemente:

Perguntas:	O que você descobriu?
a) Como é?	
b) O que a mídia fala sobre isso?	
c) Que dados há sobre isso?	
d) Quem são os principais responsáveis pelo que se diz a respeito?	
e) Que outras informações são relevantes?	
f) Fontes de pesquisa:	

4. Escolha uma reportagem falando sobre o seu tópico e envie para todos os colegas.

b) O desconhecido e o distante

A sala de aula é o local da descoberta e do trabalho com o novo: é um ambiente propício para ampliar a circulação do educando em diferentes campos da atuação humana (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). Assim, trazer temáticas que lidem com esferas mais públicas, menos conhecidas e que exijam também um aprofundamento teórico para posicionar-se de forma mais autoral é desejável para níveis mais avançados. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), “compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar o texto a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares” (p. 39-40), assim, trabalhar com diferentes marcas de enunciação, aumenta as possibilidades para que o aluno venha a fazer relações com outros textos, com outras vozes.

Os alunos do PPE em nível avançado são, em sua maioria, alunos em intercâmbio acadêmico, e passam, em média, um ano no país. Conhecer mais sobre os discursos que se fazem em LP sobre diferentes assuntos é colocá-los em contato com o novo, com o desconhecido. Ler, por exemplo, sobre o novo código florestal brasileiro (uma das sugestões da unidade didática apresentada no Anexo 5) em reportagens da Revista Veja, da Revista Caros Amigos e Carta Capital é uma forma de ver como há diferentes vertentes acerca do assunto. A análise de como esses discursos são formados e dos recursos utilizados para tanto é uma maneira de auxiliar na formação de leitores mais críticos, um dos objetivos das aulas de PLA, como apresentado no capítulo 1. Exponho, a seguir (Figura 19), a continuação da tarefa apresentada na Figura 18 (que solicita que os alunos escolham uma reportagem para compartilhar com os colegas). A questão 5 tem como objetivo que os alunos entrem em contato com as subtemáticas dos outros grupos da turma e que reflitam sobre os diferentes posicionamentos apresentados por alguns meios de comunicação no Brasil. Assim, busca-se que os alunos venham a entrar em contato com o novo, com perspectivas diversas e também sobre como elas se articulam em discursos sobre o Brasil e, também, sobre o mundo.

Figura 19: Excerto da unidade didática – o trabalho com o desconhecido

5. Leia as reportagens enviadas pelos colegas. Responda:
- Onde foram publicadas?
 - Qual seria o público-alvo desse jornal/ revista?
 - Qual o problema apresentado?
 - Qual o posicionamento do jornalista a respeito? Aponte no texto como você chegou a essa conclusão.
 - Você concorda com esse posicionamento? Por quê?
 - Discuta com os colegas sobre os motivos que os levaram a escolher essa reportagem.

Ainda nesse sentido, é interessante prover aos alunos oportunidades de conhecerem também os textos que se constroem a respeito da temática em visitas a locais relacionados à discussão em voga. Por exemplo, na temática Ecologia, sugere-se que os alunos do PPE visitem o Centro de Triagem da Vila Pinto, associação de trabalhadores de baixa renda que realizam a seleção de material reciclável⁶⁹ e que é reconhecido como um dos melhores estabelecimentos de separação de lixo de Porto Alegre. Assim, os educandos podem fazer do desconhecido e do distante uma experiência enriquecedora que os coloque em contato com o outro e que propicie a reflexão sobre a sua própria realidade.

Cabe retomar, aqui, a discussão sobre o que é considerado distante no ensino de línguas adicionais, já iniciada no capítulo 2, na discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Muitos gêneros do cotidiano, por apresentarem diversas particulares localmente situadas, ou seja, muito específicas de uma determinada região/grupo de falantes, podem ser considerados gêneros distantes do contexto do estudante. Nesse sentido, o ensino de línguas adicionais se diferencia do ensino de língua materna, pois nesta não é necessário ensinar os gêneros do cotidiano, ao contrário daquela, que, mesmo em níveis avançados de proficiência, apresenta nuances complexas para o aprendente.

⁶⁹ “O Centro foi fundado em 1996 por grupo de mulheres da comunidade indignadas com a situação de vulnerabilidade em que estavam submetidas. Decidiram transformar a condição de pobreza e violência e buscar alternativas que lhes garantisse independência financeira e liberdade moral”. Disponível em: <<http://www.ceavilapinto.org.br/ctvp>>. Acesso em: 25 maio 2013.

c) A diversidade cultural

Iniciei esta dissertação apontando o ensino de línguas não como um fim em si, e sim uma forma de dar contornos à própria realidade (AUERBACH, 2000). Considerando o contato do aluno com diversos outros textos, outras pessoas e experiências no Brasil, a sala de aula torna-se um espaço para debater e refletir sobre a construção de diferentes sociedades, suas peculiaridades, suas diferenças e suas contradições. Sob essa perspectiva, é importante que as temáticas/subtemáticas trabalhadas possibilitem a alunos e professores conhecer de forma mais aprofundada as realidades do Brasil e de seus próprios países, a(s) sua(s) história(s), as perspectivas que constroem os imaginários dessas sociedades e que os tornam tão iguais e tão diversos. Entendo que os textos, como discurso, são ideológicos e estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que isso não se explicita em sua linearidade. Isso significa que a leitura e a discussão de diferentes gêneros do discurso e a sua problematização em sala de aula auxiliam para um maior conhecimento sobre os discursos a respeito do Brasil e de outros países. Nesse sentido, em nível avançado, é fundamental trabalhar com coletâneas de textos que tragam diferentes perspectivas acerca de questões da sociedade contemporânea.

Não quero dizer que isso seja uma peculiaridade somente do nível avançado, muito pelo contrário. A diferença que vejo, contudo, é em relação à densidade dos textos que um aluno de nível mais avançado pode ler quando comparado a um de nível mais inicial. Assim, tanto um aluno de nível básico quanto de nível intermediário e avançado podem ler textos sobre a Usina de Belo Monte e trabalhar com as vantagens e/ou desvantagens da sua instalação. Entretanto, o de nível avançado o fará com maior velocidade e menos ajuda do professor, do dicionário e de tarefas preparatórias, o que permite que faça mais leituras sobre o assunto, e isso possibilita que mais rapidamente venha a conhecer vários dos diferentes discursos que se formam em torno da temática em questão.

Apresento, a seguir (Quadro 24), algumas temáticas e subtemáticas que, a partir do elencado aqui, poderiam ser trabalhadas em níveis avançados. São algumas sugestões que levam em conta os critérios propostos, não sendo, de forma alguma, as únicas possibilidades. Tomei como base algumas das temáticas já sugeridas na apostila do nível avançado do PPE, ampliando-as. O ponto de partida para as temáticas é o Brasil e suas idiosincrasias, afinal, conhecer os discursos feitos sobre o país também é

necessário para circular em diferentes esferas que se fazem em português. Passa-se, a partir das discussões sobre o Brasil, para discussões sobre outros locais do mundo, incluindo o país de origem do aluno.

Quadro 24: Possíveis temáticas e subtemáticas em níveis avançados

Temáticas	Subtemáticas	
A saúde pública no Brasil e no mundo	<ul style="list-style-type: none"> • A Revolta da Vacina e a vacinação no Brasil • O Sistema Único de Saúde • Causas de morte no Brasil e no mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Campanhas de saúde • O direito à saúde
Transporte	<ul style="list-style-type: none"> • Trânsito nas grandes cidades • Transporte público • A rodovia Transamazônica 	<ul style="list-style-type: none"> • Transporte hidroviário e ferroviário no Brasil • Ciclovias nas grandes cidades • Compra de carros no Brasil
A voz do cidadão	<ul style="list-style-type: none"> • Código de defesa do consumidor • Democracia brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> • Protestos no Brasil e no mundo • Participação social e política
Sexualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Educação sexual no Brasil • Identidade/Comportamento sexual • Cantadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Fidelidade • O papel das Igrejas no Brasil
Interpretações do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • A cordialidade do brasileiro • O Estado patriarcal brasileiro 	<ul style="list-style-type: none"> • O peso do Estado brasileiro
Direitos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Direito à liberdade e o trabalho escravo • O voto no Brasil • Os programas governamentais no Brasil • O combate ao abuso e à exploração sexual • Usuários de drogas • Direitos da criança e do adolescente • Direito à moradia digna • Direito à educação (educação básica; cotas para ingresso no ensino superior) • Direito à segurança 	<ul style="list-style-type: none"> • Direito à saúde • Direito à liberdade de expressão e opinião e a perseguição política durante a ditadura militar no Brasil • Direito à liberdade religiosa e de crença • Direito à liberdade e a situação carcerária no Brasil e no mundo
Mentiras e verdades	<ul style="list-style-type: none"> • Verdades de cada um • Verdade/Mentira e religiões • A moralidade da mentira 	<ul style="list-style-type: none"> • A mentira social • Mentira e confiança • Proselitismo religioso • Mentira e política
A televisão brasileira	<ul style="list-style-type: none"> • Programação (telenovelas, programas de auditório, jornalismo, etc.) • Os canais de televisão abertos no Brasil • A televisão por assinatura no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulação da mídia • Tecnologia televisiva no Brasil • O acesso à televisão
Variação linguística e representações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • O preconceito linguístico • As variações linguísticas e a diversidade de variedades 	<ul style="list-style-type: none"> • O papel da escola • A situação da mídia brasileira
Ecologia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação ambiental • Preservação ambiental • ONGs • A ecologia urbana 	<ul style="list-style-type: none"> • A reciclagem no Brasil • O desenvolvimento sustentável • A ecologia na legislação brasileira
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • O que é ter uma profissão? • Leis trabalhistas • Liberdade sindical • Trabalho escravo • Trabalho infantil 	<ul style="list-style-type: none"> • Desemprego • Programas governamentais de apoio a desempregados • Políticas públicas de emprego • Qualificação profissional

As temáticas escolhidas estão relacionadas ao objetivo, já explicitado, de ampliar a participação dos educandos nas práticas sociais em LP (e também na sua própria língua), de contribuir para o seu desenvolvimento como cidadão (SCHLATTER, 2009), e de formar indivíduos que sejam capazes de interagir com pessoas de culturas outras (RAJAGOPALAN, 2003). Além disso, sigo o que afirma Kraemer (2012), que aponta para a importância de que os temas escolhidos levem em conta que o contexto de ensino é no Brasil, e que pertençam a diferentes esferas de atuação social dos alunos, com as quais se depararão no período em que permanecerão no país (p. 90).

4.2 Os gêneros do discurso como possibilidades de participação

Após a definição da temática e das subtemáticas que estruturarão o trabalho, é necessário selecionar os gêneros discursivos para a leitura e a compreensão oral que serão abordados. De acordo com os documentos e os livros apresentados, o nível avançado é caracterizado por alunos que lidem, entre outros, com: estruturas complexas da língua (BRASIL, 2006a); um vocabulário menos comum e mais técnico (BRASIL, 1998; GROSSO et al., 2011a); recursos figurativos (BRASIL, 1998); textos mais longos (GROSSO et al., 2011a); linguagem metafórica (GROSSO et al., 2011a). Percebe-se, assim, a importância de que, em níveis avançados, sejam trabalhados gêneros secundários, os quais, segundo Bakhtin (2010a), são os gêneros mais complexos, que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico” (p. 263), como romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie e os grandes gêneros publicísticos.

Levando-se esses fatores em conta, juntamente com o objetivo primeiro de ampliar a participação dos alunos em diferentes práticas sociais em PLA, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão, apresento, a seguir, alguns critérios relevantes para pensar-se nos gêneros discursivos a serem escolhidos para níveis avançados.

a) Variedade de gêneros

De acordo com Filipouski et al (2009), a variedade de gêneros discursivos que são disponibilizados para a leitura, bem como

[...] o resgate de suas funções sociais na prática pedagógica assegurarão a atuação do aluno como leitor em esferas distintas da vida social, preparando-o para lançar mão da leitura como forma de enfrentar a vida, de constituir-se como pessoa, de exercer atitudes de cidadania. (p. 56)

As autoras afirmam ainda que uma das competências a serem desenvolvidas nas aulas de LP é a de “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” (p. 54). Para níveis avançados, é importante pensar em diversidade em conjunto com desafios maiores em termos de usos da língua. Tome-se, por exemplo, um panfleto: em geral, é direto e objetivo; tem poucas informações; o texto é composto por poucas e pequenas frases ou unidades discursivas; utiliza-se da linguagem verbal e não verbal. Mesmo podendo apresentar jogos de linguagem, em geral traz poucos recursos linguísticos a serem problematizados, o que o torna um gênero de menor interesse para níveis avançados. Isso não significa que não deva haver uma discussão sobre panfletos em sala de aula, mas sim que essa discussão não seja o foco. Se um dos objetivos de um projeto é, por exemplo, discutir políticas públicas em relação à dengue, panfletos sobre a doença provavelmente farão parte da coletânea estudada, mas junto com reportagens, resoluções, projetos, etc., textos que provavelmente desafiarão o aluno para o estudo de conteúdos elaborados, estruturas composicionais e construções sintáticas complexas, vocabulário específico.

Ressalto, ainda, a importância de trabalhar com diferentes gêneros orais e escritos, de forma a entrar em contato com diferentes registros e ter a oportunidade de problematizar suas diferenças. Como visto no Quadro 24, há diversos gêneros do discurso sugeridos para níveis avançados. Contudo, entendo que seja importante que a escolha dos gêneros seja feita a partir da temática que está sendo trabalhada. Por exemplo, na temática *Ecologia*, poderiam ser trabalhados: panfletos, reportagens, cartas abertas, leis, discurso político, entre outros.

Apresento, no quadro a seguir (Quadro 25), alguns gêneros estruturantes que poderiam ser trabalhados em aula, considerando que são práticas sociais relacionadas às temáticas apresentadas anteriormente. Incluo, nessa escolha, gêneros do discurso sugeridos pelos documentos e livros didáticos analisados nos capítulos 2 e 3 e outros que poderiam ser mobilizados por conta das esferas de atividades sociais implicadas.

Quadro 25: Possíveis gêneros estruturantes em níveis avançados

Temáticas	Subtemáticas	Gêneros estruturantes
A saúde pública no Brasil e no mundo	<ul style="list-style-type: none"> • A Revolta da Vacina e a vacinação no Brasil • O Sistema Único de Saúde • Causas de morte no Brasil e no mundo • Campanhas de saúde • O direito à saúde 	<ul style="list-style-type: none"> • Bula de medicamentos • Depoimento • Texto de divulgação científica • Crônica • Debate • Reportagem escrita/audiovisual • Carta aberta • Entrevista oral/escrita • Filme • Documentário • Lei, decreto e código jurídico
Transporte	<ul style="list-style-type: none"> • Trânsito nas grandes cidades • Transporte público • A rodovia Transamazônica • Transporte hidroviário e ferroviário no Brasil • Cicloviás nas grandes cidades • Compra de carros no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatório • Artigo acadêmico • Exposição oral • Crônica • Reportagem escrita/audiovisual • Ensaio • Documentário • Lei, decreto e código jurídico
A voz do cidadão	<ul style="list-style-type: none"> • Código de defesa do consumidor • Democracia brasileira • Protestos no Brasil e no mundo • Participação social e política • Ativismo social • Ativistas conhecidos no Brasil e/ou no mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta aberta • Reclamação • Debate • Reportagem escrita/audiovisual • Texto de opinião • Entrevista oral/escrita • Filme • Documentário • Lei, decreto e código jurídico • Biografia • Autobiografia⁷⁰
Sexualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Educação sexual no Brasil • Identidade/Comportamento sexual • Cantadas • Fidelidade 	<ul style="list-style-type: none"> • Peça teatral • Leis • Roteiro • Artigo acadêmico

⁷⁰ Há diversos outros gêneros discursivos que poderiam ser incluídos aqui, como comentários no *Facebook*, charges, cartazes, etc. Busquei, contudo, apontar principalmente alguns gêneros que pareciam mais complexos, o que, não exclui que outros sejam adicionados.

	<ul style="list-style-type: none"> • O papel das Igrejas no Brasil • Direitos dos homossexuais 	<ul style="list-style-type: none"> • Romance • Resenha • Telenovela • Série de TV • Canção • Debate • Reportagem escrita/audiovisual • Filme • Documentário
Interpretações do Brasil	<ul style="list-style-type: none"> • A cordialidade do brasileiro • O Estado patriarcal brasileiro • O peso do Estado brasileiro • A colonização brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> • Canção • Crônica • Ensaio • Narrativa de viagem • Telejornal • Resenha • Exposição oral • Debate • Artigo de opinião • Documentário • Romance histórico • Peça teatral • Relatório de pesquisa • Livro na área de Ciências Sociais
Direitos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Direito à liberdade e o trabalho escravo • O voto no Brasil • Os programas governamentais no Brasil • O combate ao abuso e à exploração sexual • Usuários de drogas • Direitos da criança e do adolescente • Direito à moradia digna • Direito à educação • Direito à segurança • Direito à saúde • Direito à liberdade de expressão e opinião e a perseguição política durante a ditadura militar no Brasil • Direito à liberdade religiosa e de crença • Direito à liberdade e a situação carcerária no Brasil e no mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • Debate • Carta aberta • Código de conduta • Mesa redonda • Filme • Telenovela • Peça teatral • Romance • Reportagem escrita/audiovisual • Lei, decreto e código jurídico • Biografia • Autobiografia
Mentiras e verdades	<ul style="list-style-type: none"> • Verdades de cada um • Verdade/Mentira e religiões • A moralidade da mentira • A mentira social • Mentira e confiança • Proselitismo religioso • Mentira e política 	<ul style="list-style-type: none"> • Conto • Crônica • Poesia • Artigo de opinião • Documentário • Peça teatral • Roteiro
A televisão brasileira	<ul style="list-style-type: none"> • Programação (telenovelas, programas de auditório, jornalismo, etc.) • Os canais de televisão abertos no Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • E-mail • Artigo/notícia de jornal e revista • Programa de rádio/televisão

	<ul style="list-style-type: none"> • A televisão por assinatura no Brasil • Regulação da mídia • Tecnologia televisiva no Brasil • O acesso à televisão 	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda audiovisual • Exposição oral • Crônica • Entrevista oral/escrita • Lei, decreto e código jurídico • Resenha
Variação linguística e representações sociais	<ul style="list-style-type: none"> • O preconceito linguístico • As variações linguísticas e a diversidade de variedades • O papel da escola • A situação da mídia brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> • Anedota • Exposição oral • Canção • Poesia • Ensaio • Mesa-redonda • Artigo acadêmico • Livro de teoria linguística
Ecologia	<ul style="list-style-type: none"> • Educação ambiental • Preservação ambiental • ONGs • A ecologia urbana • A reciclagem no Brasil • O desenvolvimento sustentável • A ecologia na legislação brasileira 	<ul style="list-style-type: none"> • Reportagem escrita/audiovisual • Texto informativo • Carta aberta • Documentário • Texto de divulgação científica • Exposição oral • Debate • Entrevista oral/ escrita • Lei, decreto e código jurídico
Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • O que é ter uma profissão? • Leis trabalhistas • Liberdade sindical • Trabalho escravo • Trabalho infantil • Desemprego • Programas governamentais de apoio a desempregados • Políticas públicas de emprego • Qualificação profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo • Carta de Motivação • Entrevista • Debate • Reportagem escrita/audiovisual • Ensaio • Entrevista oral/ escrita • Filme • Documentário • Lei, decreto e código jurídicos • Romance • Filme • Resenha • Roteiro

b) Gêneros de esferas públicas

Os gêneros do discurso utilizados para leitura têm como função serem referências para o debate e a reflexão sobre os temas em pauta como também para compreender os modos de participação nesse campo de atuação humana por meio do uso da linguagem: a circulação social desses textos, suas características composicionais e elementos linguísticos que lhe são próprios. Sob esse mesmo viés, em relação à

produção de textos, se em níveis avançados queremos que os alunos venham a produzir para interlocutores menos conhecidos e com maior distanciamento temporal ou espacial do sujeito – como afirma a descrição de nível avançado do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2006a) –, colocar os alunos em contato com gêneros de esferas mais públicas pode propiciar essa prática.

Na unidade sobre *Ecologia* apresentada aqui, os gêneros propostos para leitura são panfleto, reportagem, resumo acadêmico e carta aberta. Para a escrita, reportagem e carta aberta. Como veremos no próximo capítulo, propõe-se que, na leitura e na compreensão oral, haja uma reflexão sobre as condições de produção do texto e a seleção de recursos linguísticos e seus possíveis efeitos de sentido, e, na produção oral e escrita, haja oportunidades para a discussão e o aprimoramento da produção através da reescrita e de novas práticas.

c) Gêneros literários

Entre vários gêneros, os literários (a lírica, o drama, a narrativa, etc.) são imbuídos “diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas” (BRASIL, 2006b, p. 49). Entre as suas características está a “sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua” (BRASIL, 2006b, p. 49). Nesse sentido, o trabalho com gêneros literários traz a possibilidade de o aluno discutir e ter contato com esses “limites extremos” da língua, de conhecer bens culturais e seu valor estético e de também ter acesso aos discursos que se fazem a partir desses gêneros.

A literatura é, segundo Candido (1995), um fator indispensável de humanização,

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249)

Sob essa perspectiva, conhecer *Vou-me embora para Pasárgada* de Manuel Bandeira, por exemplo, permite não somente aprender sobre um repertório valorizado por uma sociedade, mas também o que significa ir para “lá”, um lugar mais agradável que o “aqui”, e que analise as escolhas do poeta para criar o “lá” e o “aqui”, e as representações do que seja agradável, os possíveis usos da apropriação desse verso em outras situações, sua relação com outros discursos, os efeitos de sentido dos usos do presente e do futuro do indicativo, entre tantos outros.

Desde níveis básicos, é desejável que o ensino de LA envolva gêneros literários. Fornari (2006), por exemplo, apresenta uma proposta de trabalho com literatura no PPE para alunos de nível intermediário e afirma que uma forma de continuar o seu trabalho

[...] seria planejar outros cursos para o nível básico, para que desde o início do processo de aprendizagem, o aluno entre em contato com a literatura brasileira e, através dela, com aspectos de uso, formas de se ver e representar a realidade, questões culturais, com o lúdico e a fantasia. (FORNARI, 2006, p. 52)

Afirma, ainda, que, para um nível básico, é importante uma seleção de textos cuidadosa e uma elaboração de tarefas que leve em conta a proficiência dos alunos, “fornecendo maior apoio linguístico e orientações mais estruturadas sobre o contexto cultural para a resolução das tarefas” (p. 52)⁷¹. Portanto, não é somente por ser um gênero literário que ele se tornará pertinente para níveis avançados, mas sim porque ele traz outras perspectivas e outros modos de tratar o tema em pauta, com um uso da linguagem projetando outros efeitos de sentido da linguagem utilizada, ou seja, não é somente o gênero em si que o torna avançado, mas também a sua materialidade – o texto – e a forma como é tratado nas tarefas – com mais ou menos ajuda, com mais ou menos densidade. Na unidade aqui proposta, não são trabalhados gêneros literários, mas poderiam ser: por exemplo, poderia haver um sarau com poemas que retratam problemas sociais (*O Bicho*, de Manuel Bandeira; *Não há vagas*, de Ferreira Gullar; *Epitáfio para o Séc. XX*, de Affonso Romano de Sant'Anna; *Sentimento do Mundo*, de Carlos Drummond de Andrade, entre outros).

⁷¹ Em 2007, o curso de Contos e Crônicas passou a ser oferecido para o nível Básico 2 no PPE.

d) Materiais de referência sobre a LP

Desde níveis iniciais, dicionários bilíngues são recursos importantes nas aulas de PLA. Além dessa ferramenta, livros didáticos e seus apêndices gramaticais (para dúvidas referentes ao uso de formas gramaticais) são materiais de referência. Com alunos de níveis mais avançados, para o estudo de (não só, mas principalmente) estruturas mais complexas da língua e/ou de vocabulário mais técnico, muitas vezes esses materiais não são suficientes. Assim, trabalhar em sala de aula com dicionários monolíngues e diferentes gramáticas da LP (descritivas e normativas) pode propiciar oportunidades para a busca e a discussão dos textos que leem e para uma produção de textos mais confiante.

Cabe ressaltar que é importante que esses gêneros discursivos também sejam problematizados, levando em conta que o que está escrito ali é também o resultado de interpretações sobre a língua e de influências diversas. Nesse sentido, mostrar que há diferentes entendimentos sobre o funcionamento da língua pode ser um caminho frutífero em sala de aula de nível avançado, em que o objetivo pode ser discussões sobre efeitos de sentido de diferentes escolhas linguísticas (por exemplo, o uso ou não de ênclise em textos jornalísticos, as diferenças entre “ocupar” e “invadir” em reportagens de diferentes canais de comunicação, entre outros).

No quadro a seguir (Quadro 26), apresento um excerto de uma tarefa⁷² que tem como objetivo levar os alunos a refletirem sobre a existência de diferentes discursos sobre as normas gramaticais, sobre a importância de saber quando fazer uso ou não de determinadas regras, mas, principalmente, a entrar em contato com diversos materiais de referência e, assim, a saber usá-los quando se fizer necessário.

⁷² A tarefa completa encontra-se no Anexo 5.

Quadro 26: Excerto de tarefa com o uso de materiais de referência sobre a LP

1. Leia os excertos abaixo e complete a tabela:

“Algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos então, que o SUJEITO É INDETERMINADO.
Nestes casos em que o sujeito não vem expresso na oração nem pode ser identificado, põe-se o verbo: [...] b) ou na 3ª pessoa do singular, com o pronome se:
Ainda **se vivia** em um mundo de certezas.
Precisa-se do carvalho; não **se precisa** do caniço. [...]” (CUNHA & CINTRA, p. 128)
“Exprime-se a VOZ PASSIVA:
[...]

b) com o PRONOME APASSIVADOR **se** e uma terceira pessoa verbal, singular ou plural, em concordância com o sujeito:
Não **se vê** [=é vista] **uma rosa** neste jardim.
Não **se veem** [são vistas] **rosas** neste jardim.”

(CUNHA, C.; CINTRA, L. A Nova Gramática do Português Contemporâneo. RJ: Lexikon Informática, p. 385)

Marcos Bagno, linguista brasileiro, afirma, em relação à denominação dada pela gramática normativa, que orações em que **se** é formador de voz passiva, ou seja, as construções de voz passiva sintética:

[...] simplesmente não existem, são um verdadeiro mito. [...] Só considero passivas, no português do Brasil, as orações formadas pelo verbo SER (e, mais raramente, outros verbos: ESTAR, FICAR, VIR etc.) seguido de um particípio passado:
(1) A velha casa foi demolida e em seu lugar foi erguido um edifício moderno.
[...]

(BAGNO, Marcos. Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. SP: Parábola Editorial, p. 124-125)

	Para Cunha & Cintra	Para Marcos Bagno	Para outras gramáticas (especifique quais)
Índice de Indeterminação do Sujeito (-se)			
Partícula Apassivadora: (-se)⁷³			

2. A partir do discutido nas questões anteriores, a que você atribuiria a frase do linguista brasileiro de que não existe “se” como formador de voz passiva?

3. Seria recomendável seguir essa regra em determinadas situações? No caso específico do jornalista, é possível que os leitores do Estadão possuam expectativas quanto a sua escrita?

⁷³ É importante ressaltar que aqui a nomenclatura é utilizada de forma a prover ferramentas para que o aluno possa buscar, se quiser ou se for necessário, informações em outras fontes de pesquisa, como gramáticas. Além disso, de mostrar que há diferentes perspectivas sobre a língua, e que é importante saber que as escolhas acerca de qual perspectiva adotar implicam entender o que pode ou não acarretar cada uma. Considero que esse entendimento sobre as nuances da língua e as escolhas conscientes acerca de quais recursos linguísticos utilizar são também parte do conhecimento desejável em níveis de proficiência mais altos.

4.3 Os textos como formas de participar

O texto é a materialização dos gêneros do discurso. De acordo com os RC da área de LPL, “realizar uma boa seleção de textos é o mais fundamental de todos os princípios de planejamento em nosso componente curricular” (FILIPOUSKI et al, 2009, p. 98). Os textos podem ser propostos com diferentes objetivos, entre eles o de ampliação do repertório sobre a temática e/ou sobre o gênero. De acordo com Simões et al (2012, p. 100), “os textos precisam ser, simultaneamente, acessíveis e desafiadores para nossos alunos concretos, em termos linguísticos, literários e culturais”; ainda segundo as autoras, “precisam oferecer bom terreno para a reflexão em torno de valores – não lições de moral fechadas, mas problematizações”.

É interessante ressaltar que, nesta perspectiva, não há uma seleção prévia de todos os textos a serem trabalhados em aula. O número de textos será ampliado conforme o andamento do trabalho e também se espera que os alunos se envolvam nessa busca, sendo este também um dos objetivos para a aula de avançado. Isso não quer dizer que o professor não vá escolher textos previamente. Segundo Filipouski et al (2009),

[...] o professor deverá organizar um acervo de textos a serem lidos ao longo da unidade para duas funções: leitura de textos de referência no gênero estruturante e leituras para busca de conteúdos, para problematização do tema estruturante, com aprofundamento. Esse conjunto de textos para leitura vai pautar as atividades preparatórias que serão realizadas durante a unidade; junto com as oficinas de produção de texto, constituirão um caminho para que se realizem os projetos. (p. 99)

Levando isso em conta, apresento a seguir alguns critérios para orientar a seleção de textos em cursos de nível avançado.

a) Ampliação do repertório sobre a temática

Conforme dito anteriormente, se queremos que o aprendiz aumente “sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15), ter acesso a diferentes discursos de forma a conhecer diferentes pontos de vista para poder posicionar-se criticamente em relação a eles torna-

se um dos principais objetivos de ensino. Para tanto, é importante que os alunos tenham acesso ao repertório de conhecimentos cultivados pelo grupo sobre o qual querem agir e que são reconhecidos como necessários para isso. Assim, para posicionar-se criticamente quanto aos discursos que se fazem em LP, o aluno deve conhecê-los. Nesse sentido, saber quem são os formadores de opinião na temática que está sendo trabalhada e o que dizem a respeito dela é importante para ter o que dizer. Novamente, isso pode e deve ocorrer em diferentes níveis de ensino de PLA, mas pela maior desenvoltura linguística que os alunos mais avançados apresentam, pode ser feita a leitura de um maior número de textos de gêneros discursivos diversos, para ampliar seu repertório. Busca-se, assim, enriquecer a reflexão dos aprendizes sobre o que já foi dito e é dito sobre a temática, quem diz e para quem e de que forma diz.

Para ilustrar, tomarei a temática “direitos humanos”. A esse respeito, seria importante que os alunos tivessem conhecimento sobre o conceito e sobre o que tem sido produzido na história da humanidade sobre isso. Com o foco no Brasil, seria importante que todos lessem, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Programa Nacional de Direitos Humanos, de forma a conhecer melhor o que se diz sobre os direitos humanos no Brasil, sendo que alguns trechos poderiam ser debatidos em aula, com o intuito de caracterizar o gênero dos textos e debater a sua circulação social. Para isso, em uma turma, diferentes grupos poderiam ser formados, e cada qual escolheria uma subtemática para desenvolver. O objetivo final do projeto poderia ser o de produzir um breve curta-metragem sobre a subtemática para apresentar em uma ou mais turmas de ensino médio de escolas públicas da cidade de forma que fosse levantada a importância de conhecer os direitos universais do ser humano. Cada grupo teria, dentro da sua subtemática, que ler outros textos e entrar em contato com interlocutores mais experientes. Referente à subtemática “direito à liberdade”, por exemplo, o grupo poderia ter como textos de embasamento alguns dos citados a seguir:

- ✓ “Carandiru”, de Drauzio Varella e o filme homônimo;
- ✓ “Memórias do Cárcere”, de Graciliano Ramos;
- ✓ “O que é isso, companheiro?”, de Fernando Gabeira;
- ✓ trechos da Constituição Federal que debatem a temática;
- ✓ poemas abolicionistas de Castro Alves;
- ✓ “A Luta Pelos Direitos Humanos”, documentário do Projeto Memória João Cândido;

- ✓ filme “Memórias da Chibata”;
- ✓ reportagens sobre a temática em jornais brasileiros;
- ✓ entrevistas que eles realizassem com advogados/universitários do Serviço de Assistência Jurídica Universitária e com refugiados que vivem em Porto Alegre.

Neste caso, o objetivo seria que aumentassem o seu domínio sobre o assunto, para que, a partir disso, pudessem decidir não só como dirigir o curta-metragem, mas o que dizer nele com maior embasamento teórico. Nesse sentido, entendo que conhecer mais sobre a história do Brasil, suas leis e os discursos que se formam a partir da temática em questão seja necessário para compreendê-la com maior profundidade. Note-se que cada texto dado como exemplo acima poderia ser trabalhado com alunos de níveis mais elementares, mas seria necessária uma maior disponibilidade de tempo. Na unidade que aqui apresento, o aumento do repertório é proposto de outra forma: com a indicação de possíveis fontes para pesquisa, os alunos é que são os responsáveis pela busca de diversos textos sobre a temática (ver Figuras 18 e 19). A partir das descobertas de cada grupo, o professor vai mostrando novas possibilidades e novos textos possíveis.

Em síntese, prover os alunos com diversas possibilidades de leitura, em diferentes gêneros, é um dos objetivos nos diversos níveis de ensino de PLA, mas em níveis mais avançados os textos podem ser em maior número e/ou mais longos.

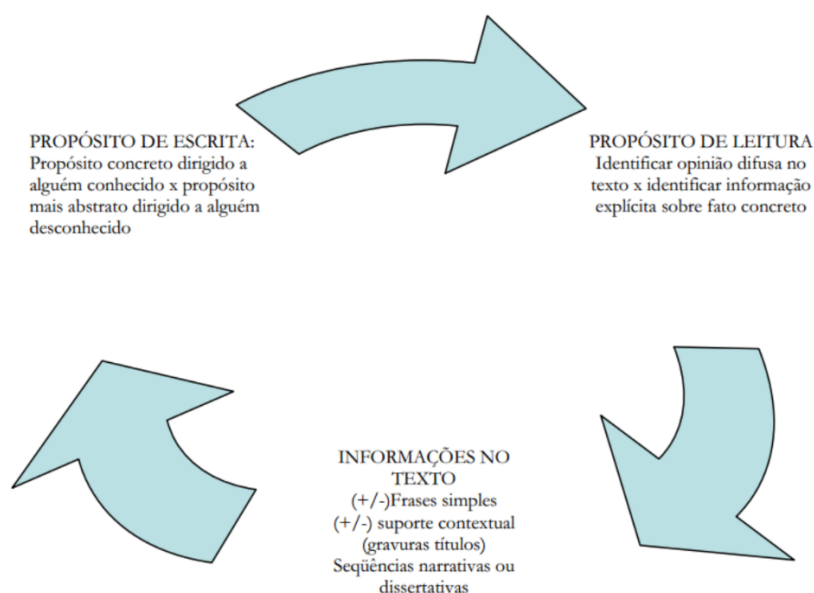
b) O contato com o complexo

Levando em conta que os alunos de nível avançado já usam a língua para agir em diversas práticas sociais, e busca-se que, com ensino, ampliem as suas possibilidades de atuação e que atuem de forma mais autoral, colocar os alunos em contato com o complexo parece ser uma maneira de fazê-lo. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 38), “a complexidade de determinado objeto deve ser considerada em relação ao sujeito aprendiz e aos conhecimentos por ele já construídos a respeito”, apontando que ela não é homogênea, ou seja,

[...] diferentes aspectos de um mesmo objeto podem ter graus de complexidade diferenciados para o sujeito, num único momento do processo de aprendizado, quanto um mesmo aspecto pode representar dificuldades variadas para um sujeito, em momentos diferentes do processo de aprendizado. (BRASIL, 1998, p. 38)

Segundo Gomes (2009), em sua análise de tarefas do exame de proficiência Celpe-Bras, a complexidade das tarefas depende da situação interlocutiva exigida pelo enunciado, o qual determinará como será a leitura e quais informações serão mobilizadas. Nesse sentido, apresenta alguns fatores que podem, na interação tarefa-sujeito-avaliação (Figura 19) causar maior complexidade para o sujeito: “o estabelecimento de papéis interlocutivos antagônicos, que exijam a defesa de um ponto de vista contrário ao texto base e exijam a compreensão de ideias abstratas e difusas, materializadas em uma linguagem mais complexa (texto não linear, vocabulário pouco usual)” (GOMES, 2009, p. 98). Aponta, contudo, que esses fatores somente podem ser entendidos como determinantes para as tarefas analisadas⁷⁴.

Figura 19: Grau de complexidade de uma tarefa.



Fonte: GOMES, 2009, p. 97

⁷⁴ A autora analisou quatro tarefas diferentes que integraram leitura e escrita.

Como já apresentado no capítulo 2, o grau de complexidade está relacionado a fatores diversos e, apesar da dificuldade em determinar esse grau, há alguns fatores que parecem aumentar a complexidade de uma tarefa de uso da língua. De acordo com os fatores apontados pelos PCN como mais complexos, entendo que trabalhar com textos que envolvam, como já apontado, gêneros discursivos com interlocutores menos familiares e com maior distanciamento temporal ou espacial do sujeito e temáticas menos familiares seja uma das maneiras de colocar os alunos em contato com maior complexidade. Além disso, lidar com informações que demandam a compreensão de pressuposições e subentendidos, uso de recursos figurativos, vocabulário de uso pouco comum ou técnico e frases mais longas, em ordem inversa, com deslocamento, coordenadas e subordinadas também parecem contribuir para que o aluno de nível avançado aumente seus conhecimentos em LP. Conforme vimos, segundo o manual do candidato do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2006a), o certificado de nível avançado é outorgado aos candidatos que se utilizam de estruturas complexas da língua e de vocabulário adequado em contextos diversos.

Portanto, entre os textos a serem trabalhados em níveis mais altos, é recomendável que apresentem essa complexidade (temática, de gêneros e no uso linguístico) e que tragam vocábulos mais técnicos/específicos e menos comuns da língua. Apresentarei no próximo capítulo alguns exemplos nesse sentido e também de que forma podem ser materializadas essas orientações, mostrando caminhos para o planejamento de aulas e de unidades didáticas em nível avançado. Após, sintetizo, nas considerações finais deste trabalho, as orientações curriculares (seleção de conteúdos curriculares para nível avançado) e didáticas (design de tarefas tendo em vista determinadas práticas de sala de aula) apresentadas.

5 O PLANEJAMENTO DAS AULAS E DE UNIDADES DIDÁTICAS

A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

PAULO FREIRE

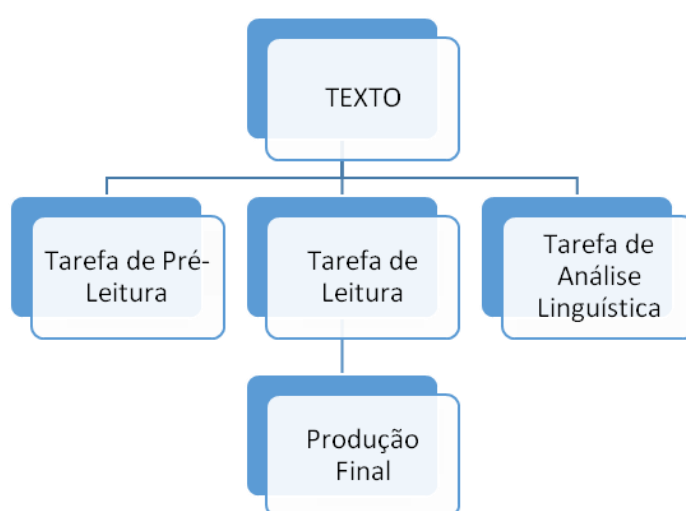
Com base nas orientações dos RC (RS, 2009) e de Kraemer (2012), após decididos a temática, os gêneros estruturantes e os textos que farão parte da unidade, passa-se a estabelecer os objetivos a serem trabalhados (em relação às participações projetadas e ao que será trabalhado em cada texto); a seleção dos usos da linguagem e dos recursos linguísticos que serão focalizados (planejada a partir do que for relevante para o desenvolvimento do projeto); e, finalmente, a elaboração de tarefas para as diferentes etapas do projeto. Conforme propõem Schlatter e Garcez (2012) e como vimos anteriormente, a discussão e negociação com os alunos sobre suas metas de aprendizagem é essencial para fundamentar todas essas decisões, desde os temas a serem tratados até os recursos linguísticos a serem abordados. É a partir da explicitação conjunta das metas de aprendizagem que será possível estabelecer objetivos de ensino e elaborar um plano de ensino que seja significativo para o grupo. São os resultados do plano de ensino que serão objeto de avaliação sempre que quisermos analisar o desenvolvimento que o aluno teve no uso da língua nas práticas sociais focalizadas (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 158).

Durante o planejamento das unidades didáticas, é necessário ter em mente as decisões tomadas em relação aos textos selecionados, aos objetivos a serem desenvolvidos e às formas de expressão da língua a serem enfocados, a fim de as tarefas criadas serem coerentes com o que foi proposto. Os textos a serem lidos constituirão o centro do trabalho, sendo foco de tarefas de: pré-leitura; leitura; análise linguística (Figura 20). Após tais tarefas, os alunos iniciarão a produção oral/escrita enfocada na unidade. Conforme Schlatter e Garcez (2012), parte-se do pressuposto de que a compreensão e a aprendizagem acontecem em parceria. Certamente há momentos para o trabalho individual, mas é importante promover o compartilhamento de experiências entre os alunos (em duplas, em grupos) para que juntos discutam e realizem as etapas necessárias para construir o conhecimento com vista à elaboração do produto final.

Busca-se, com isso, que a sala de aula seja um espaço para os participantes interagirem a fim de alcançarem os objetivos propostos (ABELED, 2008) e que construam comunidades colaborativas de aprendizagem⁷⁵, além de objetos de ensino relevantes para as suas vidas (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

A seguir, descrevo o que se espera de tarefas de pré-leitura, leitura e análise linguística, levantando alguns dos critérios que podem ser levados em conta para a sua elaboração em níveis avançados.

Figura 20: Tarefas para o trabalho com o texto



5.1 Compreensão de texto


As tarefas de pré-leitura são utilizadas para trabalhar com os conhecimentos prévios necessários à leitura, trazendo à tona o que os educandos já sabem em relação à temática do texto, ao gênero a que pertence ou aos recursos linguísticos necessários para sua compreensão. Assim, auxiliam os alunos no início da leitura ao dar condições para que se relacionem interativamente com o texto, colaborando para que confirmem ou não suas previsões e expectativas com o que encontram no texto e realizem seleções em

⁷⁵ De acordo com Bulla et al (2012): “Espera-se que um grupo de alunos e professores com diferentes relações sociais, mas com práticas de uso de linguagem compartilhadas, construa um contexto de aprendizagem em que todos participem das tomadas de decisão e que essa participação seja indispensável para o desenvolvimento das produções do grupo. Em outras palavras, os participantes – em uma comunidade colaborativa de aprendizagem – são legitimados por todos a concordar, a discordar, a pedir ajuda, a criticar, em suma, a (inter)agir nas diferentes atividades levadas a cabo pelo grupo” (p. 110).

relação a modos de ler e estratégias para lidar com o que for novo. Essa é uma forma de didatizar ações que realizamos fora da sala de aula. Nas práticas sociais de leitura, o contexto em que lemos um texto, os objetivos que temos ao lê-lo, suas características gerais e do gênero condicionam as previsões de leitura, bem como a adoção de determinadas ações para ler. Com base em Schlatter e Garcez (2009), o professor pode refletir sobre as seguintes perguntas para elaborar tarefas preparatórias: quais conhecimentos prévios o aluno precisa acessar para poder iniciar o trabalho e compreender o texto (informações, vocabulário, pressupostos, recursos linguísticos)? Através de quais tarefas esses conhecimentos serão ativados? Caso ele não os tenha, quais tarefas poderão apresentar esses conhecimentos antes de iniciar a leitura do texto?

Como já vimos, quanto mais avançado for o nível dos alunos, menor é a necessidade de tarefas que os ajudem a iniciar a leitura, principalmente em relação à construção de conhecimentos prévios em relação a recursos linguísticos. É verdade que, se o tema em foco é completamente novo para o aluno, é possível que alguma tarefa preparatória relacionada ao campo semântico implicado seja importante. Não obstante, prevendo essa maior desenvoltura para entrar na temática, a unidade didática que proponho parte de uma breve discussão sobre panfletos que falam sobre a reciclagem. Busca, assim, começar a lidar com a temática, mas já iniciando com textos (e, portanto, também com leitura) e com uma discussão mais aprofundada, dando início à reflexão sobre adequação discursiva dos panfletos (Figura 21). O objetivo é de que os alunos engajem-se com o tema a ser trabalhado de forma a conhecer campanhas sobre o assunto para, logo após, entrar em contato com um dos gêneros estruturantes do projeto: a reportagem.

Figura 21: Proposta de pré-leitura para nível avançado

1)  Você vai receber dois panfletos. Em grupos, analise cada um deles de acordo com as perguntas abaixo:

	TEXTO 1	TEXTO 2
Qual é o seu principal objetivo?		
Qual seria o seu meio de circulação (revistas, jornais, folhas na rua, etc.)?		
Qual seria o público-alvo?		
Como faz para chamar a atenção:	() imagens () diagramação do texto () palavras de ordem () pouco texto () muito texto () cores () _____ () _____	() imagens () diagramação do texto () palavras de ordem () pouco texto () muito texto () cores () _____ () _____
Quais os modos verbais mais utilizados? Por quê?		

2) Apresente para a turma as suas conclusões.

3) Se um panfleto aparecesse em outro suporte (jornal, revista, parede, mural, etc.), ele continuaria sendo um panfleto ou seria caracterizado como outro gênero?

4) Qual a importância, na sua opinião, deste tipo de campanha?

5) Você sabe o que é feito com o lixo que você produz?

Após, as tarefas de compreensão do texto que será foco de ensino buscam refletir sobre as condições de produção (quem fala, para quem, em que modalidade e suporte, com quais propósitos, etc.), as funções das suas diferentes partes e a forma como elas se articulam, o modo como os diferentes elementos que compõem o texto (título, fotos, legendas, imagens, etc.) podem ajudar a interpretá-lo, quais informações, relações e pressupostos são chave para sua compreensão, a maneira como as ideias se relacionam com o cotidiano dos alunos, o que o texto traz de novo (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). As finalidades da primeira leitura do texto são estabelecidas nessas tarefas, em uma proposta que sucede a preparação para a leitura e antecede a leitura mais detalhada do texto, oportunizando aos alunos concentrar sua atenção em elementos

que viabilizem a leitura global do texto. É essencial que as tarefas de leitura estabeleçam propósitos de leitura, considerando que a compreensão do texto é sempre situada, isto é, é orientada pela posição enunciativa do leitor, a relação que ele estabelece com o autor do texto e com o propósito de leitura no aqui e agora do ato de ler.

De acordo com Filipouski et. al (2009), na formulação dessas tarefas, é preciso pautar-se em dois princípios, os quais dizem respeito à circulação social do gênero do texto lido e ao projeto sendo desenvolvido. Dessa forma, é necessário que a tarefa de leitura seja compatível com as finalidades que o gênero tem em sua circulação fora da escola. A fim de compatibilizar a leitura com o projeto em curso, algumas perguntas podem ser feitas para ajudar o professor: que temática está sendo discutida? O que o aluno fará em seguida? Em que momento da unidade didática em questão o texto será retomado e com que função? (SCHLATTER; GARCEZ, 2009).

Na tarefa a seguir (Figura 22), por exemplo, os alunos são questionados acerca do título do texto, de forma a estabelecer uma posição enunciativa inicial e um propósito para engajar-se na leitura. Normalmente quando lemos uma reportagem, iniciamos pelo título (e/ou fotos, legendas, ilustrações, gráficos, linhas de apoio, etc. que a acompanham), momento no qual decidimos ou não pela leitura, inferindo possíveis assuntos que virão a ser tratados. Nesse sentido, a tarefa busca propor o mesmo percurso para a primeira abordagem do texto. Além disso, são apresentadas outras perguntas que buscam que os alunos atentem para questões específicas do texto, de forma a trazer informações relevantes para a discussão sobre reciclagem no Brasil, aumentando seu repertório em relação à temática, com vistas ao desenvolvimento do projeto: escrever uma carta aberta para determinados interlocutores exigindo medidas para a solução de um problema relacionado ao meio-ambiente (ver seção 5.7).

Figura 22: Tarefa de leitura

- 1) Leia o título e o subtítulo da reportagem. Sobre o que você acha que falará o texto? Qual será o seu objetivo?

A insolúvel equação dos aterros sanitários

Gastam-se por dia R\$ 12,8 mi com lixo. As grandes cidades têm de levar seus detritos cada vez mais longe
08 de junho de 2009 | 10h 41 - Washington Novaes - O Estado de S.Paulo

- 2) Entre no site <http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,a-insoluv-el-equacao-dos-aterros-sanitarios,384115,0.html>. Leia o primeiro parágrafo do texto. Responda em duplas:
- Quais são os problemas que o autor apresenta em relação ao lixo?
 - Quais são possíveis soluções apresentadas?
 - Quais dessas soluções você considera melhores? Por quê?

5.2 Reflexão sobre efeitos de sentido

Após a leitura detalhada e a discussão do texto (ver Anexo 5, tarefas 3, 4 e 5 na seção Textos do Mundo I), os alunos terão um momento para discutir de que maneira as palavras, as expressões, as estruturas gramaticais, a entonação, a pronúncia, entre outros, permitem ou não determinadas atribuições de sentido ao texto. Assim, é o texto que mostrará caminhos sobre quais recursos linguísticos serão estudados. De acordo com Filipouski et al (2009),

Sem uma concreta e prévia seleção de textos, não é possível decidir sobre os tópicos de reflexão que serão mais proeminentes e sistematicamente realizados, pois os tópicos devem ser estudados funcionalmente, do ponto de vista de sua contribuição para o sentido dos textos. (p. 100)

A escolha de determinados gêneros, por serem tipos relativamente estáveis de enunciados, provavelmente indicará alguns recursos linguísticos possíveis. Por exemplo, ao trabalhar na temática “saúde pública” com um artigo de opinião publicado em um jornal brasileiro sobre a defesa, por parte do Conselho Federal de Medicina, da liberação do aborto até a 12ª semana de gestação, é possível prever não só um vocabulário voltado para a temática, mas provavelmente também: (1) pistas da opção retórica de organização do texto, com uso de operadores lógicos de argumentação; (2)

tomada de distância através das construções impessoais para dar objetividade e consenso à análise desenvolvida; (3) uso de recursos descritivos ou a especificação das diferentes fontes da informação; (4) uso de construções sintáticas mais ou menos complexas dependendo do público-alvo do jornal; (5) operadores argumentativos; (6) dêiticos; entre outros. Isso significa que a partir das escolhas dos gêneros discursivos será possível ter uma ideia de possíveis recursos a serem analisados, mas somente na materialidade do texto será possível saber quais abordar em sala de aula.

Antunes (2010) explica a necessidade de se entender qual é, realmente, a finalidade de se analisarem textos. Para a autora, essa análise deveria “promover o desenvolvimento de diferentes competências comunicativas” (p. 51): propriedades dos textos, estratégias utilizadas pelo autor para sua elaboração, meios e recursos utilizados, regularidades da língua implicadas no texto. Aponta, ainda, que, ao trabalhar a análise linguística dessa forma, o aluno passa a “entender melhor certos aspectos dos processos cognitivos linguísticos, textuais e pragmáticos envolvidos nas interações verbais” (p. 51) e apresenta sugestões de como esse trabalho pode ser realizado (ver Anexo 6).

Nesse sentido, Antunes (2010) aponta que

[...] analisar um texto é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos. É procurar descobrir o conjunto de suas regularidades, daquilo que costuma ocorrer na sua produção e circulação apesar da imensa diversidade de gêneros, propósitos, formatos, suportes em que eles podem acontecer. (ANTUNES, 2010, p. 49)

A partir disso, entendo que é importante que os recursos linguísticos sejam trabalhados a partir do texto e que a escolha de quais serão abordados não seja feita a partir de uma lista prévia (diferentemente do que ocorre, por exemplo, no livro *Português Via Brasil*), mas de recursos que se mostram relevantes para compreender o texto e para prover o aluno de mais recursos que possibilitem uma maior participação social através do gênero do discurso em pauta. Dessa maneira, o foco está nos sentidos e nas ações construídas, e não exclusivamente na forma.

Por exemplo, na Figura 23, há uma tarefa que busca promover a reflexão sobre aspectos importantes para entender não só o que é uma carta aberta, mas para ver de que

forma a carta é articulada para cumprir seu propósito, auxiliando os alunos em relação ao que é mais importante na leitura (de acordo com os objetivos que se quer alcançar). Ainda em relação à tarefa apresentada na Figura 23, os alunos devem, ao final do projeto, produzir uma carta aberta, escolhendo para qual interlocutor e com qual propósito escrever, e, dessa maneira, a tarefa contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e de futura produção de textos que serão necessárias para que o projeto proposto seja realizado. Assim, trazer à tona a reflexão sobre o gênero, bem como a análise da composição do texto, dá subsídios para que os alunos, posteriormente, possam elaborar o seu texto com base em parâmetros textuais discutidos em conjunto previamente. Parte-se do uso para a reflexão sobre o uso e, após, para um novo uso.

Figura 23: Tarefa de leitura e análise linguística

	Carta Aberta à População de São Paulo	Outra. Qual?
a) REMETENTE. Quem é o remetente? Como ele se identifica?		
b) DESTINATÁRIO. Quem é o destinatário? De que forma o remetente se dirige a ele?		
c) OBJETIVO. Quais são os objetivos da carta? () Informar. Se sim, o quê? () Alertar. Se sim, sobre o quê? () Entreter. Se sim, como? () Persuadir. Se sim, sobre o quê? () Protestar. Se sim, sobre o quê? () Relatar. Se sim, o quê?		
d) Quais problemas levaram o(s) remetente(s) a escrever essa carta aberta?		
e) SUPORTE. Onde está publicada a carta? Considerando a sua finalidade e os interlocutores envolvidos, em que outros meios ou suportes a carta poderia ser divulgada? Por quê?		
f) DESENVOLVIMENTO. Desenvolvimento da carta. Procure na carta os momentos em que: 1. São apresentados os problemas. 2. São analisados os problemas. 3. São solicitadas mudanças ou resoluções em relação ao problema.		
g) PESSOA DO DISCURSO. Em que pessoa os assinantes do documento se colocam no texto: na 1ª ou 3ª pessoa? A que você atribui isso?		
h) INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO. No texto “A insolúvel equação dos aterros sanitários”, havia muitas partículas “se” para indeterminar o sujeito. E nesta carta aberta, isso ocorre? A que você atribui isso?		
i) TEMPOS VERBAIS. Em que tempo estão, predominantemente, as formas verbais? Qual efeito se consegue com isso?		
j) VARIEDADE LINGÜÍSTICA ⁷⁶ . É utilizada uma variedade linguística mais formal ou mais informal? Aponte alguns elementos que o comprovem. Qual efeito se consegue com essa variedade?		
k) CONVENCIMENTO. A carta tentou convencer o remetente sobre um problema. De que forma fez isso?		
l) ADEQUAÇÃO. A linguagem utilizada pela carta é adequada? Por quê?		

⁷⁶ Cabe ressaltar que aqui não se procura esgotar as possibilidades de discussão sobre as variedades linguísticas adotadas, tendo sido abordado somente um de seus aspectos.

5.3 Reflexão sobre adequação linguística

Na perspectiva de uso da linguagem para desempenhar ações de maneira situada, com propósitos e interlocutores específicos, deve-se pensar na noção de adequação do texto à interlocução e ao propósito projetados. Assim, o trabalho com recursos linguísticos está a serviço de um aprofundamento da compreensão do texto, de um maior entendimento de como o seu uso torna o texto mais ou menos adequado para seus propósitos e interlocutores projetados e de uma reflexão que leve a produção textual do aluno a utilizar os recursos mais adequados para o uso da linguagem direcionado à ação social. É por meio de tarefas que promovem a reflexão sobre a adequação linguística do texto lido que os alunos poderão construir um repertório de recursos linguísticos relacionados a diferentes posições enunciativas e exercer um olhar crítico sobre o que leem. É com base nesse levantamento de parâmetros e valores construídos em conjunto que poderão depois pensar nas próprias produções e na seleção de recursos a partir de um repertório ampliado para adequar o seu texto à situação de interlocução, procurando atingir os objetivos traçados.

Segundo Faraco (2002, p. 39), a norma culta diz respeito à variedade utilizada pelas pessoas que têm mais proximidade com a modalidade escrita e, portanto, possuem uma fala mais próxima das regras de tal modalidade. Já a norma padrão seria aquela carregada de preconceitos em relação às demais variedades e que tem como objetivo – como o próprio nome diz – a padronização da língua, considerando tudo o que é diferente a ela como errado.

De acordo com Filipouski et al (2009), uma questão essencial para a constituição de uma pedagogia centrada no texto e nos usos da língua é o entendimento de que a norma padrão é uma entre as diversas variedades da LP e que é necessário refletir sobre os valores e funções dessa variedade, acompanhado do tratamento de outras variedades também como objetos importantes no trabalho com a língua.

Os três livros analisados no capítulo 3 apontam que aprofundar o conhecimento sobre a norma padrão é importante ao tratarem intensamente de irregularidades verbais, por exemplo. O livro *Português Via Brasil* e o QuaREPE fazem uma grande lista de aspectos gramaticais a serem trabalhados, como colocação pronominal, crase, regência nominal, entre outros. Contudo, não parecem ser trabalhadas em contexto, ou seja, os aspectos a serem discutidos não são problematizados a partir de seu uso em textos autênticos.

Com o uso de diversos gêneros discursivos em sala de aula, certamente marcas sociais, regionais, estilísticas, entre outras aparecerão nos textos. Dessa maneira, com um estudo da LP em uso, os alunos podem analisar, por exemplo, marcas de variedades regionais em canções, diferenças encontradas em artigos de opinião escritos para jornais voltados a públicos com diferentes graus de escolaridade, ou, ainda, pode-se pensar nas imitações tão comuns de variedades regionais e sociais feitas por artistas e no trabalho que poderia ser feito não só em relação à língua, mas aos estereótipos implícitos.

Como os alunos do nível avançado já possuem um bom domínio de diversos recursos da LP, o avançado mostra-se como um nível para desenvolvê-lo ainda mais, estudando os efeitos de sentido que a seleção de uma palavra ou de uma estrutura gramatical (e não de outras) pode provocar, levando-se em conta a interlocução projetada. Assim, a exigência aumenta: o que antes não era problematizado tem mais espaço agora, já que há menos dúvidas a serem resolvidas quanto a um repertório básico e comum a todos. Nesse viés, partir de compreensões expressas pelos alunos sobre os textos em foco e de suas produções textuais anteriores pode indicar alguns aspectos a serem trabalhados com maior detalhamento, avaliando de que forma essas questões são relevantes em diferentes contextos de produção.

A fim de refletir sobre o uso da linguagem com alunos de nível avançado, levando em conta as condições de produção do texto, pode-se trabalhar com alguns dos itens enfatizados pelos materiais analisados nos capítulos 2 e 3, e que analisarei nas seções a seguir. Antes disso, apresento, na Figura 24, um trecho de uma tarefa que problematiza o uso de “se” em uma reportagem lida⁷⁷. O objetivo aqui é o de os alunos refletirem sobre os efeitos de sentidos que seguir ou não as regras da gramática normativa pode acarretar. Para tanto, a tarefa traz à tona diferentes funções da partícula “se”, como partícula apassivadora e como índice de indeterminação do sujeito, problematizando os conceitos e mostrando que, mesmo com estudos que mostram que essa diferença não existe, a escolha de qual uso será feito parte também de quem é o interlocutor projetado pelo texto, ou seja, a seleção é feita com base no efeito de sentido pretendido para determinado interlocutor, levando em conta o que sabemos sobre ele. É o saber escolher a forma mais adequada que permitirá ao aluno circular em diferentes práticas sociais de maneira mais autoral, isto é, buscando provocar de maneira adequada

⁷⁷ A partícula “se” foi escolhida, pois, quando da leitura da reportagem, o seu uso, bem como o da voz passiva analítica, se mostraram relevantes para entender o gênero em questão. Além disso, o uso de “se” já no subtítulo da reportagem, dava um destaque ao uso feito pelo autor, que seguiu a regra ditada por diversas gramáticas normativas da língua portuguesa.

os efeitos de sentido pretendidos. Portanto, aprender a reconhecer que há usos historicamente construídos e valores associados a formas gramaticais ou palavras é um modo de auxiliar o aluno a tomar decisões críticas em relação aos usos da linguagem que faz.

Figura 24: Tarefa sobre efeitos de sentido

34. A partir do discutido nas questões anteriores, a que você atribuiria a frase do linguista brasileiro de que não existe “se” como formador de voz passiva?
35. Seria recomendável seguir essa regra em determinadas situações? No caso específico do jornalista, é possível que os leitores do Estadão possuam expectativas quanto a sua escrita?
36. Quais são algumas características linguísticas do gênero reportagem? Há relação entre alguma delas e o uso de “se” no texto?
37. Por que na letra (a) o verbo “gastar” está no plural? Você acha que essa forma é usada em qualquer tipo de texto, situação e com quaisquer interlocutores?
38. Em quais situações e com quais interlocutores você usaria a forma do verbo no plural e em quais não usaria? Dê exemplos e explique.

Dessa maneira, entender que fazer ou não concordância de número ao utilizar a partícula “se” acarreta ir ou não ao encontro de certas expectativas presentes em determinados contextos de interlocução pode ser uma maneira de mostrar a importância de conhecer algumas das regras da LP e, mais do que isso, de apontar caminhos para que os alunos saibam onde procurar essas informações e que as busquem sempre que necessário.

Nesse sentido, é interessante o planejamento de tarefas que procurem apontar e discutir os possíveis efeitos de sentido provocados a partir do uso de diferentes recursos linguísticos, refletindo sobre a sua adequação a objetivos e contextos de interlocução específicos e sobre quais recursos linguísticos seriam necessários para adequar o texto a outros propósitos e interlocutores. Busca-se, assim, que os aprendizes atentem às escolhas feitas pelo locutor do texto e de seus possíveis efeitos de sentido, bem como façam escolhas acerca de quais recursos vão utilizar para provocar os efeitos de sentido que desejam com vistas a cumprir os seus próprios propósitos sociais com outros interlocutores.

Ainda, é essencial ter momentos em sala de aula em que fique evidente que sempre há mais a conhecer em relação à língua. Nesse sentido, busca-se criar oportunidades para explicitar quais são os recursos linguísticos que estão sendo

trabalhados, auxiliando o aluno a ter consciência da construção do seu conhecimento em relação à língua, ou seja, ajudando-o a nomear o que está aprendendo, a estar ciente de onde pode buscar maiores informações a respeito e a ter a dimensão de que está aprendendo mais um aspecto entre vários outros conhecimentos a serem aprendidos (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 158). Nesse viés, levar diferentes gramáticas para a sala de aula a fim de mostrar o que está sendo trabalhado, por exemplo, é uma maneira de contextualizar ainda mais o trabalho.

5.4 Ampliação de recursos figurativos (uso de elementos conotativos, metafóricos, metonímicos, entre outros)

Com base no que já foi analisado sobre os documentos e livros didáticos apresentados nos capítulos 2 e 3, refletir sobre como os recursos figurativos auxiliam não só na compreensão do texto, mas também na construção de sentidos a partir do seu uso pode ser uma maneira de trabalhar com alunos de nível avançado para que ampliem seu repertório e sua desenvoltura em usá-lo. Constitui-se também em uma maneira de trabalhar com o engenho na língua, com as possibilidades de brincar com palavras, com construções sintáticas, com suas ambiguidades.

Nesse sentido, como já vimos, os gêneros literários mostram-se como uma opção frutífera para esse trabalho. Ao questionar e analisar, por exemplo, "o tempo é uma cadeira ao sol", do poema *Tempo ao sol*, de Carlos Drummond de Andrade, estaremos lidando com um recurso figurativo a partir de elementos metafóricos, e é a análise de seu uso no texto e das relações que estabelece com as outras partes que poderá dar subsídios para a compreensão dos efeitos de sentido provocados por seu uso. Não esquecendo que se trata também de um exercício de significação no sentido de que há espaço para o leitor completar o sentido de tal associação. O jogo de palavras em "o bonde passa cheio de pernas/ pernas brancas pretas amarelas", do *Poema de sete faces* do mesmo autor, também traz a possibilidade de trabalhar com recursos expressivos da língua, mais especificamente elementos metonímicos, oportunizando o contato do aluno com possibilidades de construção da língua. Nesse caso, o trabalho com o texto e os efeitos de sentido acarretados pela utilização de tal forma de expressão também é essencial.

5.5 A ampliação do vocabulário

Nos documentos e livros analisados, a questão da ampliação do vocabulário por parte dos alunos foi bastante ressaltada, sendo o nível avançado descrito como aquele no qual o aluno faz maior uso de termos técnicos, de provérbios e expressões idiomáticas. No livro *Português Via Brasil*, em diversos momentos, são ressaltadas as maneiras utilizadas para a formação de palavras, assim como são apresentadas gírias e expressões da LP. Assim, entendo que seja importante e necessário estimular a ampliação do repertório lexical do aluno de nível avançado de forma que ele possa cada vez mais:

- a) escolher o vocabulário mais adequado para o contexto de produção, levando em conta quem fala, com quem, para quê, em qual modalidade (falada/escrita) e a finalidade do texto (BRASIL, 1998);
- b) projetar, “a partir do elemento lexical (sobretudo verbos), a estrutura complexa associada a seu sentido, bem como os traços de sentido que atribuem aos elementos (sujeito, complementos) que preencham essa estrutura” (BRASIL, 1998, p. 63).

Além dessas questões, é relevante que na aula de PLA, como já vimos, se tenha oportunidades para aumentar o repertório em relação à temática que está sendo trabalhada. Apresento, a seguir, uma tarefa pensada com esse intuito (Figura 25). A tarefa busca, de forma contextualizada, que os alunos não só venham a conhecer o vocabulário relacionado à reciclagem, mas que saibam se os materiais apresentados são recicláveis ou não, ou seja, que utilizem a LP para também aprenderem mais sobre o mundo onde vivem.

Figura 25: Tarefa de vocabulário

EXPANDINDO VOCABULÁRIO

1. Você sabe o que pode ser encaminhado para a reciclagem e o que não pode? Coloque as palavras a seguir na coluna apropriada:

VIDROS:

Potes de vidro
Copos
Lâmpadas
Vidros planos
Garrafas
Embalagens de molho
Cristal
Frascos de vidro
Ampolas de medicamentos
Espelho
Cerâmicas
Porcelanas

PAPÉIS:

Folhas e aparas de papel
Fotografias
Adesivos
Jornais
Papel carbono
Revistas
Fita crepe
Plastificados
Caixas
Formulários de computador
Papel higiênico
Papel de fax
Cartolinas
Tetra Pak
Papel toalha
Cartões
Envelopes
Rascunhos escritos
Fotocópias
Metalizados
Folhetos
Impressos em geral
Papelaço
Etiquetas
Papéis engordurados
Parafinados

METAIS:

Latas de alumínio
Grampos
Canos
Latas de aço (óleo,
sardinha, molho de
tomate)
Pilhas
Clipes
Ferragens
Latas de combustível
Esquadrias
Arame
Espanja de aço
Latas de tinta ou
veneno
Baterias

PLÁSTICOS:

Garrafas PET
Tampas
Potes de alimentos
Garrafas de água mineral
Cabo de panela
Recipientes de limpeza e
higiene
PVC
Tomadas
Adesivos
Espuma
Teclados de computador
Sacos plásticos
Brinquedos
Baldes
Acrílicos

Entre em <http://www.estadao.com.br/especiais/perguntas-e-respostas-sobre-reciclagem,28552.htm> e veja se você acertou!

FONTE: <http://www.estadao.com.br/especiais/perguntas-e-respostas-sobre-reciclagem,28552.htm>


5.6 Produção oral e escrita

A produção de textos se dá pelo uso da linguagem e, conseqüentemente, é uma ação social. Ao produzir um texto falado ou escrito, o autor leva em conta as ações concretas (quando está presente) ou supostas (quando está ausente) do seu interlocutor. Dessa maneira, é importante propor tarefas de produção oral e escrita que visem a interlocutores efetivos e que o aluno venha não somente a aprender a reconhecer pontos de vista quando lê, mas também a buscar um ponto de vista próprio e a construção de como expressá-lo, considerando a quem se dirige, já que a produção de textos, assim como a leitura e a compreensão oral, é interação.

Se no ensino de língua adicional se objetiva a ampliação do repertório linguístico e cultural do aluno e uma atuação com mais desenvoltura em diferentes esferas de uso da linguagem, a proposta de produção oral e escrita deve ser condizente com isso. Portanto, é preciso promover a produção de textos de variados gêneros. Em nível avançado, é importante que haja desafios e, assim, que a exigência em relação à produção seja maior, ou seja, o aluno pode ser colocado em situações nas quais a interlocução projetada tenha um alto grau de cobrança quanto a questões formais (estrutura composicional do texto, seleção de itens lexicais, acurácia gramatical ou de pronúncia, por exemplo). Nesse sentido, situações nas quais o interlocutor esteja em uma posição mais afastada do aluno parecem ser mais complexas, como a de quando está na posição de um participante em um debate público ou quando se dirige aos leitores de um jornal ou à sociedade como um todo. Como já apresentado e discutido, os RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009) e Kraemer (2012) trazem essa questão como critério para a progressão, propondo campos temáticos e interlocuções mais afastados do aluno em termos de tempo e espaço para níveis mais avançados.

Apresento, a seguir, um exemplo de produção textual possível em nível avançado (Figura 26). A tarefa tem como objetivo que os alunos, a partir de diversas leituras sobre uma subtemática relacionada ao tema Ecologia e de tarefas sobre os textos lidos, escrevam uma carta aberta que relate um problema e que busquem mostrar soluções possíveis. Como pode-se perceber, o aluno pode escolher entre diferentes possibilidades de interlocução, todas propondo diferentes relações hierárquicas, as quais exigirão diferentes escolhas linguísticas.

Figura 26: Tarefa de produção textual

 **PRODUÇÃO TEXTUAL:**

Após todas as leituras feitas, chegou a hora de tomar alguma atitude para melhorar os problemas apresentados. A partir dos diferentes problemas que você descobriu, escreva uma carta aberta para algum dos seguintes remetentes:

- alunos da UFRGS
- algum representante da Universidade (o reitor, o responsável pela parte de gestão ambiental da Universidade, a diretora do Instituto de Letras, entre outros)
- algum representante da cidade de Porto Alegre (prefeito, vereadores, entre outros)
- algum representante do estado do Rio Grande do Sul (governador, deputados, entre outros)
- outros. Quem? _____

Na sua carta aberta você deverá:

- apresentar o problema com dados que comprovem a situação.
- levantar argumentos para convencê-lo(s) da relevância desse assunto.
- fazer sugestões sobre possíveis medidas a serem tomadas.
- exigir que sejam tomadas medidas.

Apresentei, neste capítulo e no anterior, trechos da unidade didática que busca materializar os pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1 e as contribuições de diferentes documentos e materiais didáticos em nível avançado. Além dos trechos apresentados, há partes que não apresentei aqui, mas que ajudam a formar o todo da unidade didática. Visando a auxiliar na compreensão de como é proposta a unidade, apresento a seguir um breve resumo de como ela está constituída:

Temática: Ecologia

Gêneros discursivos estruturantes: reportagem e carta aberta

Parte 1

- Tarefas introdutórias (1-5): propõem a discussão sobre panfletos de forma a introduzir a temática a ser trabalhada e trazer à tona o que os educandos já sabem sobre ela.
- Tarefas de leitura e compreensão de texto (6 – 12): buscam colocar o aluno na posição interlocutiva de um leitor da reportagem proposta, auxiliar na leitura do texto e levar a uma discussão sobre o mesmo.
- Tarefa de pesquisa sobre a temática e subtemáticas: propõe que os alunos iniciem as leituras necessárias para poderem escrever uma reportagem sobre os assuntos discutidos; busca colocar o aluno mais em contato com o gênero do discurso da produção final da unidade.
- “Estudo da linguagem”: problematiza principalmente o uso da partícula “se” no texto base, com o objetivo de mostrar como as escolhas de recursos linguísticos não são fortuitas; além disso, problematiza visões acerca de como funciona a língua em diferentes materiais de referência da LP.
- “Expandindo vocabulário”: pretende auxiliar na ampliação de vocabulário dos alunos na temática.

6. “Praticando”: tem como objetivo problematizar o uso da partícula “se” como indeterminação do sujeito em resumos acadêmicos e refletir sobre os efeitos de sentido que acarreta.
7. “Produção Textual”: Faz a proposta de produção escrita⁷⁸.

Parte 2:

8. Tarefas de leitura e compreensão de texto (a-f): buscam colocar o aluno na posição interlocutiva de um leitor da reportagem proposta, auxiliar na leitura do texto e levar a uma discussão sobre o mesmo, levantando aspectos importantes para entender o gênero carta aberta.
9. “Estudo da linguagem” (g – l e “Retomando o gênero): problematiza os usos da linguagem feitos pelo locutor para alcançar os seus propósitos, discutindo sua adequação.
10. Proposta de novas leituras para a ampliação do repertório sobre o gênero: propõe que os alunos leiam outras cartas abertas de forma a entender melhor o seu estilo e construção composicional.
11. Produção Textual: faz a proposta de escrita.
12. “Refletindo sobre a produção”: apresenta perguntas que problematizam a adequação do texto produzido, buscando levar o aluno a refletir sobre a escrita e os efeitos de sentido pretendidos.
13. “Outros problemas ambientais”: busca colocar o aluno em contato com outras subtemáticas possíveis de forma a expandir seu vocabulário e averiguar possíveis lacunas. Também tem como objetivo colocar o aluno em contato com o formato do exame Celpe-Bras, já que muitos dos alunos têm como objetivo realizar o exame.
14. “Quer saber mais”: sugere que os alunos busquem novas fontes acerca da temática e que vejam possibilidades de atuação na defesa do meio-ambiente.
15. “Autoavaliação”: indaga acerca das aprendizagens ao longo do projeto, visando à reflexão por parte do educando sobre o que foi feito.
16. “Pensando no próximo projeto”: solicita que os alunos leiam um texto de forma a dar ensejo ao um próximo projeto de aprendizagem.

A seguir (Quadro 27), procuro sistematizar as orientações propostas para a definição de conteúdos curriculares e unidades didáticas e tarefas pedagógicas para o nível avançado discutidos ao longo deste capítulo. Cabe salientar que o caráter mais genérico da proposta (em comparação com as listas apresentadas no QuaREPE e nos livros didáticos, por exemplo) se justifica porque os itens específicos relacionados à estrutura composicional dos textos, à gramática e ao vocabulário, por exemplo, serão selecionados após a definição dos textos escolhidos para compreensão e produção oral, leitura e escrita. Como vimos, é somente a partir do texto que poderemos definir o que se torna relevante para sua compreensão e/ou produção. Além disso, para que seja um

⁷⁸ Não estão incluídas na unidade didática tarefas que visem a promover discussões para auxiliar os alunos nas diferentes etapas para se chegar à versão final do projeto. Acredito que esse trabalho seja importante e que possa ser incluído em próximas versões da unidade.

estudo significativo para o grupo, é necessário que se avalie quais desses aspectos serão abordados considerando o nível de proficiência e as metas de aprendizagem do grupo.

Quadro 27: Orientações para a definição de conteúdos curriculares e tarefas pedagógicas para o nível avançado

Temáticas	Gêneros discursivos para compreensão oral/escrita	Textos	Estudo da língua	Gêneros discursivos para produção oral/escrita
Variedade de assuntos Temáticas mais desconhecidas, distantes do aluno Diversidade social	Variedade de gêneros Gêneros mais desconhecidos, distantes do aluno Gêneros de referência sobre a LP Gêneros literários	Aumento de repertório sobre a temática/subtemática Complexidade (estruturas complexas da língua, vocabulário técnico/menos comum)	Variedades linguísticas Maior nível de adequação Recursos figurativos Vocabulário (termos técnicos, provérbios, expressões idiomáticas, formação de palavras, gírias)	Variedade de gêneros Interlocutor mais distante do aluno

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo sistematizar orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de PLA, embasadas na concepção de uso da linguagem como prática social (CLARK, 2000), na perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso (BAKHTIN, 2010a) e na convicção de que o objetivo do ensino de línguas é a ampliação da participação dos educandos em esferas de uso da linguagem em que já atuem e o seu ingresso em novos espaços de participação (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Em sua dissertação de mestrado, Kraemer (2012) propôs um currículo para o ensino de PLA com base em projetos organizados por temáticas e gêneros do discurso relevantes ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos de um contexto de ensino específico, o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. Contudo, a proposta não abrangeu o nível avançado. Partindo dessa lacuna e da crescente demanda por cursos de nível avançado nesse mesmo contexto e possivelmente em outros, considerando o aumento pela demanda de ensino de PLA nos últimos anos, iniciei a busca por diferentes documentos e materiais didáticos de PLA que lidassem com o nível avançado de forma a averiguar os discursos historicamente construídos acerca do que constitui esse nível.

Este trabalho partiu da seguinte questão norteadora: *partindo do pressuposto de que aprender uma língua é aprender a utilizá-la para (inter)agir no mundo, e que o objetivo do ensino de PLA é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, como planejar aulas de PLA que desafiem alunos que já têm conhecimento da língua a avançar?* Com base nesse questionamento inicial, foram focalizadas três perguntas, as quais retomo a seguir, mostrando de que forma busquei respondê-las.

1. Como tem sido caracterizado o nível avançado em documentos de ensino e avaliação de língua portuguesa e em manuais didáticos de PLA?

De forma a caracterizar o nível avançado em PLA, procurei documentos e materiais didáticos que indicassem como poderia ser o ensino nesse nível, buscando apurar como é concebida a progressão curricular, a metodologia de ensino, bem como

os conteúdos e os objetivos propostos. Escolhi para análise o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (GROSSO et al., 2011), por apresentar especificações para o ensino de nível avançado em PLA; os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por refletirem acerca de diferentes graus de complexidade do conteúdo curricular na perspectiva de gêneros do discurso, enquadre teórico compartilhado por este trabalho; os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009), por trazerem sugestões de como colocar em prática um currículo organizado por temáticas significativas para os alunos e por gêneros do discurso e proporem uma metodologia de ensino ancorada em projetos pedagógicos; a proposta curricular de PLA para níveis básicos e intermediários apresentada por Kraemer (2012), por apresentar as mesmas bases conceituais e metodológicas deste trabalho; e as especificações do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras (BRASIL, 2006), por estabelecer parâmetros de proficiência de nível avançado de PLA e, assim, indicar objetivos de ensino desejáveis para esse nível.

Após, analisei três livros didáticos para o nível avançado – *Português Via Brasil* (LIMA; IUNES, 2005), *Português para estrangeiros: nível avançado: leituras e exercícios práticos* (MARCHANT, 1997) e *Panorama Brasil: Ensino do Português como Língua Estrangeira Voltado para o Mundo dos Negócios* (PONCE et al, 2006), buscando sistematizar o que apresentam como objetivos, conteúdos e metodologia para esse nível. Analisei também a atual apostila da disciplina de *Estudos Avançados do Texto* do PPE, de forma a averiguar como tem sido proposto o ensino em nível avançado no contexto desta pesquisa.

Com base nessa análise, apresentei um quadro (Quadro 23) que resume o que vem sendo dito sobre o nível avançado por esses materiais. Pode-se concluir que, embora haja perspectivas teórico-metodológicas diferentes (o que pode ser percebido pelas escolhas acerca do que é objeto de ensino, da organização da progressão, entre outros), há pontos em comum. Por exemplo, a importância de realizar um trabalho com estruturas linguisticamente complexas e de desenvolver maior acurácia no uso de vocabulário e gramática é relevante para todos os materiais apresentados. Ao passo que nas propostas curriculares analisadas e nas especificações do exame Celpe-Bras, há uma forte orientação para a centralidade do texto como unidade de ensino (e de avaliação), alguns materiais didáticos analisados privilegiam quase que exclusivamente a prática de recursos linguísticos de forma descontextualizada, organizando os conteúdos e a

progressão a partir deles. Há outros, no entanto, que entendem a análise de recursos linguísticos como um aspecto a ser abordado a partir do texto, relacionando, portanto, o aperfeiçoamento lexical e gramatical ao estudo de seus possíveis efeitos de sentido em diferentes situações de comunicação, perspectiva à qual me afilio aqui.

Também a relevância do trabalho com as habilidades de compreensão e produção oral, leitura e escrita é distinta nos materiais analisados, sendo que nos materiais mais voltados ao exercício de estruturas linguísticas, os textos são, em geral, pretexto para o estudo de vocabulário e de formas gramaticais. Já nos documentos analisados, no livro de português para negócios e na apostila do PPE, a proposta metodológica está baseada em promover o uso da língua em situações mais desafiadoras: com gêneros mais públicos e interlocutores menos familiares.

2. Quais são os objetivos de ensino de um curso de nível avançado de PLA?

A partir dos documentos e LDs analisados e do que propõem para níveis avançados, fiz, então, uma sistematização acerca do que poderia ser proposto como objetivos e conteúdos de PLA e como poderia ser feita a progressão nesse nível. Para tanto, parti de uma visão de uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000), ou seja, de que saber uma língua é ser capaz de participar de distintas atividades em diferentes práticas sociais por meio da realização de ações pelo uso da linguagem. Além disso, parti da perspectiva de que a aprendizagem é social e situada, o que implica propostas pedagógicas que busquem incentivar os alunos a utilizarem a língua para realizar diferentes ações e a interagirem em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos, lançando mão, para tanto, de formas de expressão já conhecidas e aprendendo outras à medida que se façam necessárias.

Assinalei como objetivo das aulas o de promover oportunidades de interação com o outro e de reflexão linguística para que o educando possa engajar-se de maneira mais segura e autoral em práticas sociais das quais já participa ou deseja participar (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; 2012) e “dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade” (BRITTO, 2007, p. 24). Nesse contexto, indiquei que a aula de PLA em níveis avançados pode propor situações desafiadoras de uso da linguagem em novas práticas sociais e também o aperfeiçoamento de recursos linguísticos para atuar com maior confiança e autoria nas diversas situações em que se deseja participar em português.

Para tanto, defendi a importância de fornecer oportunidades em sala de aula para o acesso à prática com diferentes discursos, pois é por meio das relações do uso da linguagem em diferentes campos de atuação que os educandos poderão ampliar seus repertórios e sua confiança para participar. Nesse sentido, propus que é por meio da leitura de diferentes textos e da sua apropriação de forma crítica que os alunos poderão, então, participar de forma mais atuante no seu próprio contexto (SIMÕES et al, 2012, p. 44), e que o trabalho com gêneros do discurso mostra-se como uma das possibilidades para ampliar a participação social (BAGNO, 2011).

Em seguida, assinalo como objetivos específicos de nível avançado: o aumento do repertório sobre temáticas mais desconhecidas e distantes, que lidem com a diversidade social; o aprofundamento com o qual os alunos lidam em diferentes gêneros do discurso, principalmente com os que envolvem interlocutores mais distantes; a ampliação do vocabulário do educando e dos usos adequados de estruturas complexas da língua. Percebe-se, assim, que os objetivos específicos não são muito diversos do que vem sendo proposto por diferentes documentos e LDs. Contudo, a proposta que faço é diversa das apresentadas pelos LDs analisados ao propor, em nível avançado de PLA, um planejamento de materiais didáticos e de aulas centradas no uso da linguagem como ação social, colocando em prática o que é sugerido pelos documentos analisados, isto é: um trabalho em sala de aula partindo de temáticas significativas e gêneros do discurso implicados e que, a partir do texto e de suas condições de produção e recepção, proponha reflexões e estudo sobre os efeitos de sentido dos recursos linguísticos utilizados. Nessa perspectiva, a meta é a ampliação da participação em diferentes práticas sociais por meio da realização de ações pelo uso da linguagem, procurando aprimorar o conhecimento sobre os recursos linguísticos preferíveis para desempenhar essas ações de maneira adequada (ABELED, 2008; SCHOFFEN, 2009).

Essa concepção de linguagem implica um trabalho que busca incentivar os alunos a utilizarem a língua para realizar diferentes ações e a interagirem em busca de soluções para a construção de novos conhecimentos e, para tanto, lançar mão de formas de expressão já conhecidas e aprender outras à medida que se façam necessárias. Nesse sentido, aprender uma língua significa fazer uso dela no momento em que se aprende e para propósitos de participação social. Essa perspectiva, que também embasa a proposta em LA e LPL nos RC (SCHLATTER; GARCEZ, 2009; FILIPOUSKI et al, 2009), a progressão curricular para os níveis básicos e intermediários de PLA elaborada por Kraemer (2012) e exame Celpe-Bras (BRASIL, 2006), é apresentada, neste trabalho,

para refletir sobre como poderia orientar as decisões para a seleção de conteúdos e a elaboração de materiais didáticos para o nível avançado de PLA, o qual ainda não havia sido estudado a partir dessa visão.

Conforme apresentado e alinhando-me aos documentos já referidos, entendo que o trabalho com gêneros do discurso pode auxiliar na ampliação da participação social dos educandos. Apresentei como importante que, em sala de aula, os textos sejam analisados a partir de indagações sobre suas condições de produção e de circulação e, a partir delas, que sejam trazidas à tona questões sobre como os recursos linguísticos estão ali configurados e que efeitos de sentidos podem ter. Na unidade didática apresentada, busquei ilustrar como isso pode ser feito. Considerando que uma das tendências históricas mais robustas quanto aos objetivos de ensino em nível avançado é a ampliação e a acurácia no uso de itens lexicais e gramaticais, como vimos na análise dos documentos e LDs, cabe ainda dizer que o estudo proposto na unidade didática a esse respeito (análise de efeitos de sentido de determinados recursos linguísticos, comparação desses usos em diferentes textos, estudo desses recursos a partir de diferentes gramáticas) pode ser acrescido de exercícios específicos para praticá-los em sala de aula, de acordo com as demandas de aprendizagem do grupo.

3. Quais princípios podem orientar o planejamento de unidades didáticas de nível avançado de PLA?

A partir da análise dos materiais e da discussão dos pressupostos teóricos deste trabalho, apresentei princípios orientadores para o planejamento de unidades didáticas de nível avançado de PLA. Entendo que, na elaboração das tarefas pedagógicas, estar efetivamente ministrando e planejando uma disciplina de nível avançado e poder discutir o material feito com colegas auxiliou a (re)ver as orientações curriculares e pedagógicas propostas aqui, pois foi na prática de planejar, ministrar e discutir as aulas, utilizando a unidade didática, que percebi novos caminhos para as orientações. E em um movimento em espiral, ao retomar as orientações, refletia sobre novos caminhos possíveis para a unidade didática. Portanto, foi na tentativa de materializar as orientações que tive a oportunidade de refletir sobre a prática e a teoria que a embasava, e, a partir da reflexão, pude retomar e modificar as orientações.

Para a definição dos temas, apontei como orientações: lidar com diversas temáticas e subtemáticas; apresentar temáticas mais desconhecidas e distantes dos

alunos, lidando com a diversidade social. Para a definição dos gêneros do discurso, sugeri que fossem abordados: gêneros do discurso variados, principalmente mais desconhecidos e distantes do aluno; gêneros de referência sobre a LP; e gêneros literários. Para a produção oral e escrita, aponte para a importância de um trabalho com interlocutores mais distantes do aluno. Para a seleção de textos, por sua vez, recomendei que: buscassem aumentar o repertório dos alunos sobre a temática/ subtemática em questão; apresentassem alto grau de complexidade (estruturas complexas da língua, vocabulário técnico/menos comum, temática e gêneros mais afastados do aluno).

Em relação ao estudo da língua, debati a necessidade de que seja feito a partir dos recursos linguísticos necessários para maior entendimento do texto em foco e/ou para auxiliar na produção textual do aluno, estabelecendo, assim, que somente a partir da materialidade do texto sejam escolhidos quais recursos serão tornados relevantes. Aponte como importante trabalhar com: variedades linguísticas, maiores níveis de adequação, recursos figurativos, vocabulário (termos técnicos, provérbios, expressões idiomáticas, formação de palavras, gírias).

Enquanto esses critérios eram formulados, fui retomando e reformulando a unidade didática que aqui apresentei. Nesse sentido, percebi a importância não só de ter algumas diretrizes a seguir e sobre as quais pudesse refletir para propor temas, escolher os gêneros do discurso implicados, selecionar textos, criar tarefas e decidir sobre os aspectos linguísticos a serem analisados, mas de sempre entender que – em um trabalho que busca levar em conta o contexto de ensino – modificações, inquietações e reformulações são parte da prática pedagógica e, mais do que isso, parte extremamente importante, pois é na reflexão sobre o que se faz, como se faz e para quem se faz que novos questionamentos surgem e levam a novas práticas, ou seja, refletir sobre a adequação dos nossos discursos é uma forma de fazer com que possam ser cada vez mais adequados para os propósitos e para a interlocução projetados.

Sob esse viés, entendo que seja necessário desenvolver mais pesquisas que apontem como podem ser construídas unidades didáticas de nível avançado, pois é nessa discussão e no levantamento de diferentes possibilidades de trabalho que será possível um trabalho mais reflexivo em sala de aula. Além disso, a discussão que fiz da unidade didática não se aprofundou em como cada uma das partes da unidade pode ser desenvolvida, o que se mostra como importante para a formação de professores. Por exemplo, a indicação, em várias tarefas, de que o trabalho em aula seja feito em duplas e que o que foi produzido seja apresentado para a turma tem como pressuposto que a

aprendizagem acontece na interação com o outro, o que não foi aprofundado aqui. A sugestão de reescrita do texto do aluno, a análise conjunta sobre formas de alcançar textos mais adequados, os recursos linguísticos que podem vir a se tornar relevantes a partir das produções dos educandos, entre outros, são outros aspectos que não foram aprofundados aqui e que tem a ver com a prática de sala de aula. Acredito que o estudo da prática de sala de aula a partir de unidades didáticas como essa, o desenvolvimento de manuais do professor para diferentes unidades didáticas e a formação de professores sejam importantes para auxiliar o professor a ver como o *design* de tarefas é importante, pois indica possibilidades de trabalho, mas que é no aqui e no agora de sala da aula que o trabalho se torna concreto. Além disso, entendo que também seja importante aprofundar a discussão sobre a construção de currículos de PLA que tenham como base gêneros discursivos, mostrando caminhos possíveis em diferentes contextos de ensino.

Enfim, este trabalho buscou contribuir com orientações curriculares e pedagógicas em nível avançado de PLA e com uma proposta de referência para a elaboração de novas unidades didáticas que sirvam de apoio para professores de nível avançado desenvolverem projetos pedagógicos que tenham como objetivo a circulação de alunos em diversas práticas sociais de modo mais autônomo, autoral, confiante e crítico. Acredito que este trabalho possa contribuir para a formação de professores de PLA, e do PPE em particular, na medida em que ele suscita questões em torno do ensino de PLA sob uma perspectiva de uso da linguagem como prática social e de gêneros do discurso. Do mesmo modo, penso que esta pesquisa pode contribuir com a área de ensino e ter implicações para o ensino de nível avançado em outros contextos por apresentar sistematizações acerca do que vem sendo entendido como avançado e propondo novas questões.

Antes de terminar estas considerações finais, entendo que seja importante relatar, brevemente, as dificuldades apresentadas. Quando iniciei esta dissertação, já havia realizado vários projetos pedagógicos e tido diversos grupos em nível avançado. Além disso, produzia com grande facilidade unidades didáticas que se mostravam muito satisfatórias para a realização do trabalho em sala de aula. Assim, no momento em que comecei a produzir a unidade didática que apresentei aqui, tive um excelente retorno dos colegas e dos alunos. Parecia, portanto, que eu teria muito a dizer sobre projetos, unidades didáticas e nível avançado. Parti, nesse sentido, da prática para a reflexão, bem ao encontro do eixo uso – reflexão – uso que apresentei aqui.

Contudo, essa facilidade inicial mostrou-se efêmera. Após a leitura e releitura de textos de Bahktin (2010a, 2010b, 1984), percebi que eu estava passando ao largo dos discursos historicamente construídos acerca do que era o nível avançado e de outras possibilidades de prática em sala de aula. Afinal, quais os motivos que me levavam a entender que a minha prática teria mais a contribuir para a formação dos alunos do que outras? E quais eram essas outras? O que elas tinham a dizer sobre o nível avançado? Essas reflexões me motivaram a ir em busca dos documentos e materiais didáticos que apresentei neste trabalho, e tive um confronto com o outro, com o não tão conhecido, com textos que tinham interlocutores diferentes do que eu estava acostumada.

Na primeira análise que fiz dos materiais didáticos, apontei o que eles não tinham, o que faltava, o que os tornava menos eficientes para o que eu acreditava importante para a sala de aula. Contudo, esse não era o objetivo. O objetivo era o de ver o que eles, a partir da perspectiva de ensino de línguas adotada, apresentavam como relevante para a sala de aula de nível avançado e, ao fazê-lo passei a (re)questionar a minha prática: o que eu fazia em sala de aula? Por quê? De que forma esses materiais construídos a partir de outras concepções de linguagem poderiam contribuir?

Essa mudança de foco reconfigurou não somente a análise dos documentos e LDs. Se, entendendo-nos como sujeitos históricos e (re)constituídos a partir de discursos diversos, estamos sempre fazendo novas leituras e (re)leituras acerca do outro, a minha proposta de unidade didática passou a ser vista com outro olhar. Ela tinha, sim, aspectos relevantes para entender o que, no contexto do PPE, estava sendo entendido como avançado. Contudo, ela tinha muito a ser melhorada, pois a partir de tantas leituras feitas, de tantas (re/des)construções, de tantos novos discursos que passaram a fazer parte do meu, ela se mostrou como um início de uma discussão. E após diversas modificações, vi que, a cada novo olhar, a cada novo texto lido, haveria novas possibilidades de abordar a temática escolhida e de (re)formular as tarefas: por exemplo, buscando novos textos sobre a temática; estudando mais sobre os usos, entre outros, da partícula “se”, dos efeitos de sentido provocados pela impessoalidade em textos jornalísticos; buscando um trabalho mais aprofundado sobre as escolhas de vocabulário feitas, etc. A cada retomada da unidade didática sobre *Ecologia*, percebia que poderia tornar relevante novos aspectos nos textos discutidos, que poderia buscar novas leituras, que poderia deixar mais evidente como foi, por exemplo, essencial a visita que fiz à redação de um jornal de Porto Alegre para que os alunos passassem a se interessar pelo projeto quando o realizei. Além disso, há muitas ações que realizamos na prática que

são construídas em conjunto e que mobilizam uma série de conhecimentos que são difíceis de sistematizar e que deixam a impressão de que eu sempre poderia dizer mais sobre o que poderia ser feito.

Assim, a unidade didática e as diversas modificações passaram a representar o que hoje entendo como uma boa proposta de unidade didática: aquela que, a cada novo contexto, a cada nova leitura, é reconstruída e modificada, aquela que procura mostrar caminhos possíveis, mas que é sempre uma eterna busca por uma melhor prática.

Assim, este produto final que agora apresento, resultado de tantas leituras sobre a temática, tantas reflexões acerca do gênero, tantas escritas e reescritas, tantas discussões e retomadas, é um produto final de um projeto muito maior: o de uma eterna caminhada por uma práxis sempre reflexiva. E, entendendo que é nessa busca infindável por docência sempre com discência que me constituo como professora, termino este trabalho como o iniciei:

*A alegria não chega apenas no encontro
do achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora
da procura, fora da boniteza e da alegria.*

FREIRE

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. São Paulo: Museu da língua portuguesa, 2009. Disponível em: <http://www.poiesis.org.br/mlp/colunas_interna.php?id_coluna=4>. Acesso em: 20 setembro 2009.

ANDRIGHETTI, G. H. *Pedagogia de projetos: reflexão sobre a prática no ensino de Português como L2*. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AUERBACH, E. R. Creating participatory communities: paradoxes and possibilities. In: HALL, J. K.; EGGINTON, W. G. (Org.). *The sociopolitics of English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000, p. 143-164.

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, M. *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010a, p. 261-306.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BALTAR, M. A. R. *Competência discursiva & gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula*. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com Pedagogias de Projetos? In: *Projeto – Revista de Educação: projetos de trabalho*. Porto Alegre, 2004, p. 8-13, v. 3, n. 4, jan-jun.

BRANDÃO, M. H. P. Gêneros do discurso: unidade e diversidade. In: *Polifonia – Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Mestrado UFMT*. Cuiabá: Editora UFMT, 2005, p. 95-112, n. 8. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/brand002.pdf>> Acesso em: 05 março 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *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: 05 maio 2013.

_____. *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: 05 maio 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 05 maio 2013.

_____. *Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras*. Brasília: MEC/SESu, 2006a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>> Acesso em: 22 setembro 2012.

_____. Conhecimentos de línguas estrangeiras. In: _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Secretária de Educação Básica, 2006b, p. 85 – 124. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 05 maio 2013.

_____. *Indagações sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Celpe-Bras: guia do examinando*. Brasília, DF: MEC/SESu, 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 10 junho 2013.

_____. *Material do Evento de Correção Celpe-Bras 2012*. Brasília: INEP, 2012.

_____. *Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras*. Brasília: INEP, 2013.

BRITTO, L. P. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. In: *Calidoscópico*. Caxias do Sul: Unisinos, 2007, p. 24-30, vol. 5, n. 1.

BULLA, G. da S.; ANDRIGHETTI, G. H.; SCHLATTER, M.. Projetos educacionais no ensino de Português/L2: relatos, reflexões e implicações. In: *Anais IV PLE-RJ*, 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 e 29 de maio de 2009, Córdoba, Argentina.

CANALE, M.; SWAIN, M. A theoretical framework for communicative competence. In: PALMER, A. S.; GROOT, P. G.; TROSPER, S. A. (Eds.). *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, D. C.: TESOL, 1981, p. 31-36.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: GARCEZ, P. M. (Org.). *Cadernos de Tradução*. Reimpressão. Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 55-80, n. 9, jan-mar.

CARVALHO, S. C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Trab. linguist. apl.*, Dez 2012, p. 459-484, vol.51, n.2.

CARVALHO, S.; SCHLATTER, M.. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, 2011, nº. 42, p. 260-284.

CARVALHOSA, A. F N. *A Publicidade em Aulas de PLE: Proposta De Um Modelo Operativo*. Porto, Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade do Porto, 2009.

COELHO, J. P. *Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de português como língua adicional*. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

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

CONCEIÇÃO, J. V. *O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?*. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

DELL'ISOLA, R. L. P., SCARAMUCCI, M. V. R., SCHLATTER, M., JÚDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n.1, 2003. p. 153- 184.

DIENG, B. D. *Contributos da Receita Culinária para a Didáctica do Português Língua Estrangeira*. Porto, Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade do Porto, 2009.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: RG/FAPESP, 2010.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In “Gêneros Oraís e escritos na escola”. Campinas(SP): Mercado de Letras; 2004.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M.(Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

_____. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FERNANDES, M. T. O. S. *Fábula*. São Paulo: FTD, 2001.

FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. J. Língua portuguesa e literatura. In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.) . *Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria do Estado do RS/Departamento Pedagógico, 2009, p. 53-123.

FOREQUE, F. Português é POP. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16/10/2011. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2011/10/16/10>>. Acesso em: 20 junho 2012.

FORNARI, M. K. *O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência*. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

GAGLIARDI, E.; AMARAL, H. *Conto de Fadas*. São Paulo: FTD, 2001.

GAGO, P. C.; LIMA VIEIRA, L. S. O processo de retextualização a partir do gênero textual fábula: uma pesquisa participativa com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. In: *Linguagem em Discurso*, 2006, p. 45-62, v. 6, n. 1, jan/abr.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: MASELLO, L. org., *Português lengua segunda y extranjera em Uruguay: Actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevideu, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación/ Comisión Sectorial de Investigación Científica, p. 51-57

GOMES, M. S. A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras. Dissertação de Mestrado. Instituto de 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.dgdc.min>>

edu.pt/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_orientador.pdf>.

Acesso em: 12 abril 2013.

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.dgicd.min-edu.pt/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/manual_quarepe_tarefas.pdf>.

Acesso em: 12 abril 2013.

HEATER, D. *Citizenship: The Civic Ideal in World History, Politics and Education*. London: Longman, 1990.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. In: *Projeto – Revista de Educação*. Porto Alegre, 2004, p. 2-7, v. 3, n. 4, jan-jun.

KRAEMER, F. F. *Português Língua Adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

LEITE, L. H. A.; MENDES, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. In: *Projeto – Revista de Educação*. 2ª ed. Porto Alegre: Projeto, 2004, n. 4, jan-jun, p. 25-29.

LIMA, E.; IUNES, S. A. *Português Via Brasil*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.

MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2004.

MARCHANT, M. *Português para estrangeiros: nível avançado: leituras e exercícios práticos*. Porto Alegre: AGE, 1997.

MARTÍN, M.; BEDINELI, T. Brasil de oportunidades faz curso de português "bombar". São Paulo: *Folha de São Paulo*, 05/08/2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/1131953-brasil-de-oportunidades-faz-curso-de-portugues-bombar.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2013.

NEVES, C. S. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional*. Porto Alegre, Trabalho de Conclusão de Curso em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

OHLWEILER, B. M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

OHLWEILER, B. M. D.; MITTELSTADT, D. D. (em preparação) *O trabalho por projetos no Instituto Cultural Brasil-Venezuela: temáticas e gêneros estruturantes*.

PINTO, C. M. *Gênero Entrevista: conceito e aplicação no ensino de português para estrangeiros*. Revista da ABRALIN, 2007, p. 183-203, v. 6, n. 1, jan-jun.

PONCE, H.; BURIM, S.; FLORISSI, S. *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios*. São Paulo: Editora Galpão, 2006.

PRADO, V. V. *Construindo um Espaço de Vivência e Aprendizagem na Aula de Inglês na EJA*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

RAMOS, R.; SANTOS, L. G.; BULLA, G. S.; MITTELSTADT, D. D.; *Apostila Estudos Avançados Do Texto*, PPE, UFRGS 2009/2010.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. 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, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

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

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. In: *Linguagem em (Dis)curso*, 2004, p. 415-440, v. 4, n. 2.

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

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

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

SANTOS, L. G. Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras, UFRGS, 2007.

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

_____. O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul, 2006, João Pessoa. *Língua(s) e povos: unidade e diversidade*. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 270-276.

_____. O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. In: *Digilenguas*, 2012. p. 48-67, v. 12.

SCHLATTER, M. *Ensino de Português como Língua Estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China*. Seminário de Intercâmbio de Ensino de Chinês e Português, 21 de maio a 6 de junho de 2007, Beijing, Shanghai, Macau.

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

SCHLATTER, M.; BORTOLINI, L. S.; ANDRIGHETTI, G. H. Língua Estrangeira - Inglês: Ensino Médio. In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Lições do Rio Grande: livro do aluno*. Porto Alegre: SE/DP, 2009b.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/ DP, 2009. v. 1, p. 127-172.

_____. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

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

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

SILVA, C. H. D. *Letramento, Gêneros do Discurso e Práticas Sociais: Ensino de Línguas Adicionais na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SILVA, M. C.; PAULA, S. R. V.; LOMBARDI, R. S. O gênero e-mail pessoal em língua inglesa: descrição e discussão teórica. In: *Linguagem & Ensino* (UCPel), 2008, p. 59-79, v. 1.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

YAN, Q. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. Porto Alegre, Dissertação de Mestrado em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1: GRADES DE CORREÇÃO DO TESTE DE NIVELAMENTO DO PPE-UFRGS

Quadro 7 - Grade de correção: compreensão e produção oral.

INSTRUMENTOS I e II: Compreensão e produção oral.

	Intermediário I	Básico II	Básico I
FUNÇÕES COMUNICATIVAS* (compreensão e produção)	Responde as perguntas em relação a todas as funções, podendo solicitar ajuda para algumas perguntas (por exemplo, o depoimento sobre empregos do instrumento I). Responde com um pouco de dificuldade as perguntas em relação às funções 6 e 7 (uso do subjuntivo).	Responde as perguntas em relação às funções 1, 2, 3 e 4. Solicita ajuda para algumas perguntas (por exemplo, não compreende o depoimento sobre empregos do instrum. 1), exigindo esforço por parte do avaliador. Algumas vezes não compreende a explicação do professor (responde outra coisa).	Não compreende ou apresenta muita dificuldade para responder as perguntas relativas às funções 1, 2, 3 e 4, exigindo um grande esforço do avaliador.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL E FLUÊNCIA	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Apresenta boa fluência.	Pode-se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Pausas e hesitações frequentes para responder a maioria das perguntas.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Pausas e hesitações muito frequentes.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL E LEXICAL	Usa as estruturas gramaticais e o léxico relacionados a todas as funções. Apresenta poucas inadequações nas funções 4 e 5 (principalmente na distinção entre o pretérito perfeito e imperfeito) e algumas nas funções 6 e 7 (uso do subjuntivo).	Usa as estruturas gramaticais e o léxico relacionados às funções 1, 2, 3 e 4, podendo apresentar algumas inadequações. Apresenta frequentes inadequações em relação às funções 4 e 5. Quando responde às funções 6 e 7, também apresenta frequentes inadequações.	Apresenta muitas inadequações lexicais e gramaticais em relação a todas as funções.

*Funções avaliadas no teste: 1. Apresentar a si e aos outros (dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc). 2. Falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc); 3. Falar sobre ações futuras (planos); 4. Narrar o que fez 'ontem' (no passado); 5. Falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc); 6. Expressar preocupação e aconselhar; 7. Fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética.

Quadro 8 : Grade avaliativa dos instrumentos I e II de nívelamento do PPE

Leia-se ↗	GRADE AVALIATIVA DO INSTRUMENTO I e II: Compreensão e produção escrita		
	INTERMEDIÁRIO II	INTERMEDIÁRIO I	BÁSICO II
CUMPRIMENTO DA TAREFA (RESPOSTAS + FUNÇÕES SOLICITADAS)	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir <u>parcialmente</u> as tarefas. Não cumprir as tarefas.
CONSISTÊNCIA (uso de informações) e ORGANIZAÇÃO COESIVA	Apresenta um texto consistente (com muitas informações) e coeso.	Apresenta um texto consistente e coeso. Pode apresentar algumas frases fragmentadas.	Apresenta um texto pouco desenvolvido e coeso. Instrumento I → relata, brevemente, as experiências em outras empresas. Instrumento II → relata, brevemente, o que fez na Ilha do Mel, podendo copiar alguns trechos da reportagem.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Apresenta algumas inadequações gramaticais com relação às funções 4 e 5, principalmente, na distinção de uso entre elas. Apresenta vocabulário amplo e variado.	Apresenta inadequações gramaticais, principalmente, em relação às funções 4 e 5 Apresenta vocabulário suficiente para desempenhar as funções.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.

*Funções avaliadas no teste: 1. Apresentar a si e aos outros (dizer o nome, nacionalidade, profissão, falar sobre a família, etc). 2. Falar sobre atividades do cotidiano (atividades que faz e que gosta de fazer, lazer etc.); 3. Falar sobre ações futuras (planos); 4. Narrar o que fez 'ontem' (no passado); 5. Falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc); 6. Expressar preocupação e aconselhar; 7. Fazer suposições, dizendo o que faria na situação hipotética.

ANEXO 2: ESPECIFICAÇÕES DO EXAME CELPE-BRAS

ESPECIFICAÇÕES DO EXAME		
Operações	Gêneros do discurso	Tópicos
<ul style="list-style-type: none"> • 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 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 tipografia, layout, 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 explícita 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 fato, opinião, pesquisa etc. • Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente. • Reescrever informação no mesmo estilo ou em estilo diferente. • Transferir informação de/para diagramas, tabelas, gráficos. • Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.).
Propósitos	Interlocutores	
<p>Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.</p>	<p>Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.</p>	

ANEXO 3: Perguntas-guia para o desenvolvimento de projetos pedagógicos

- *Tarefas preparatórias*: Quais conhecimentos prévios o aluno precisa acessar para poder iniciar o trabalho e compreender o texto (informações, vocabulário, relações, pressupostos, etc.)? Através de quais tarefas esses conhecimentos serão ativados? Ou, caso ele não os tenha, quais tarefas poderão apresentar esses conhecimentos antes de iniciar o trabalho com o texto?
- *Tarefas de compreensão no contato inicial com o texto*: Qual é o gênero do discurso: quem fala, para quem, em que modalidade e suporte, etc? Como os diversos elementos que compõem o texto (título, fotos, legendas, linhas de apoio, imagens, sons, etc.), podem ajudar a interpretá-lo? Como conhecimentos prévios sobre parâmetros de textualização podem ajudar a construir expectativas e hipóteses em relação ao texto? Quais são algumas leituras esperadas do interlocutor de textos nesse gênero do discurso? Que perguntas serão feitas para que o aluno focalize essa abordagem do texto (propósito de compreensão)? O texto é longo? Como lidar com a extensão do texto (dividindo-o para diferentes alunos ou em diferentes etapas de leitura)? Que outras informações/relações/ pressupostos são chave para a compreensão? Como as perguntas podem dirigir o interlocutor do texto para esses objetivos? Como as ideias se relacionam com o cotidiano dos alunos? Que relações podem ser feitas? O que trazem de novo (informações/perspectivas/etc.)? Que outros propósitos de compreensão alguém poderia ter em relação a esse texto? Em que contexto tais propósitos seriam justificáveis?
- *Tarefas de reação ao texto (produção oral/escrita)*: Quais seriam os gêneros de resposta possíveis a textos nesse gênero do discurso? Como uma tarefa de produção (escrita/oral) pode refletir isso, considerando diferentes propósitos, interlocutores, suportes e formatos? Que outros propósitos (posicionar-se, argumentar, pedir, etc.), envolvendo diferentes posições de enunciação e diferentes interlocutores, podem ser mobilizados em relação a esse gênero? Que alterações seriam necessárias (de conteúdo e de forma), caso quiséssemos usar as informações para outros propósitos e interlocutores e em outras modalidades ou suportes?
- *Tarefas de resposta aos textos dos alunos*: Quem são os possíveis diferentes interlocutores dos textos produzidos? Que tarefas farão com que os alunos se coloquem na posição de interlocutores desses textos? O que é esperado de um bom texto, considerando o gênero do discurso proposto? Quais são os critérios para julgar os textos como adequados/inadequados (adequação ao propósito e ao interlocutor, adequação discursiva, adequação linguística)? Que tarefa(s) podem justificar a necessidade de (re)adaptar o texto a esses critérios?
- *Tarefas para promover a reflexão sobre aspectos culturais*: O que o olhar do outro revela sobre o meu mundo? Quais são as representações do outro e de mim pelo outro? Quais perguntas podem promover a compreensão intercultural, entendendo aqui como outra cultura não só os valores, experiências e significados historicamente construídos e associados a determinados grupos de falantes de outras línguas, mas a diversidade das próprias culturas em nossa sociedade, cidade, escola e mesmo na própria comunidade colaborativa de aprendizagem local?
- *Tarefas para a prática de recursos linguísticos de maneira contextualizada, para que o foco esteja no sentido e na ação (e não exclusivamente na forma), conforme já discutido*. Que recursos linguísticos são necessários para fazer o que está sendo proposto como projeto? Que tarefas podem promover o uso desses recursos em situações que façam sentido para os alunos e os mobilize para as ações necessárias para executar os projetos?
- *Tarefas de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros do discurso, enfatizando a variedade (conforme desenvolvido nos Cadernos do Aluno, nas seções “Estudo do Texto” e “Uso da Língua”)*: De que maneira os recursos linguísticos (palavras, expressões, estruturas gramaticais, entonação, pronúncia, etc.), autorizam determinadas atribuições de sentido ao texto (e não outras)? Que perguntas podem criar oportunidades de reflexão sobre isso? Que recursos linguísticos seriam necessários para adequar o texto a outros propósitos ou interlocutores?
- *Tarefas para além da sala de aula de línguas, que envolvam novos usos do que foi aprendido e possibilitem a relação do que foi aprendido com o mundo do educando e com outras disciplinas do currículo*: Em que outras situações, pode-se usar o que foi aprendido? Que outras oportunidades podem ser criadas para novos usos significativos? Com quais outras disciplinas pode-se construir o projeto em foco? Que tarefas podem ser elaboradas para criar a demanda pela integração de conhecimentos de diferentes áreas?

- *Tarefas de interlocução efetiva e publicidade:* os projetos desenvolvidos pelos alunos devem ter em vista com quem estão falando e para quem estão escrevendo – isso dará a eles a possibilidade de concretizar sua interação com os outros, mostrando o que sabem fazer e tendo a dimensão de sua habilidade e possibilidade de uso da língua para expressar-se. Dessa maneira, poderão compreender a relevância do aprendizado, reconhecendo-se como capazes de usar e fruir essa língua. Que condições podem ser criadas para o uso efetivo das produções? Para que e com quem vamos interagir? Em apresentações para colegas, em trocas de diferentes textos com outras turmas na escola, na elaboração de campanhas na escola, em um festival escolar de música ou de quadrinhos, em manifestações na internet, etc?
- *Tarefas de avaliação:* As metas foram atingidas ou devem ser retomadas? Quais aspectos devem ser priorizados na avaliação do aluno, do professor, da aula, dos projetos, das tarefas preparatórias, e de que maneira? Como avaliar se os objetivos foram alcançados? Como (re)direcionar os objetivos e as tarefas a partir desta aula? O que foi aprendido sobre o tema, sobre si próprio e a realidade local, sobre gêneros do discurso, sobre a língua? O que não foi aprendido? Por quê? O que mais se quer saber?

FONTE: SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 162-164

ANEXO 4 – FICHAS MODULARES PARA OS NÍVEIS B2 E C1

	Competências	Conteúdos gramaticais	Campo lexical	Exemplos de realizações linguísticas	Textos
B2 TEMPOS LIVRES - FÉRIAS E TURISMO	<p>Sintetizar informações e argumentos provenientes de fontes diferentes. Desenvolver de forma metódica uma apresentação, destacando aspectos e pormenores importantes.</p> <p>Narrar e descrever acontecimentos. Compreender e seleccionar informação em textos extensos e complexos.</p> <p>Escrever texto expositivo, apresentando informação e justificando pontos de vista. Escrever textos informativos, simples e articulados, sobre locais turísticos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão da finalidade, da concessão, da causa - Expressão da consequência: <i>tão/tal/tanto</i> - Infinitivo pessoal - Colocação dos clíticos - Pronomes relativos - Uso do discurso directo/índirecto <p>ASPECTOS SOCIOCULTURAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar património emblemático português (Mosteiro dos Jerónimos, Cristo-Rei, Torre dos Clérigos, pinturas rupestres de Foz Côa,...). - Locais em Portugal património da UNESCO. - Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). - Origens de Portugal e expansão portuguesa. 	<p>Férias</p> <p>Viagens</p> <p>Brochuras de viagens</p> <p>Escolha de viagens</p> <p>Guia do viajante</p> <p>Documentação, seguros, moeda, clima, segurança, vacinas,...</p> <p>Gostos e tendências</p> <p>Programação cultural</p> <p>Festivais de música, de cinema, de artes, gastronómicos,...</p> <p>Feiras medievais, feiras do livro, de banda desenhada,...</p> <p>Centros culturais</p> <p>Centros de ciência/aquários/ parques com animais/ monumentos (igrejas, palácios, castelos,...)</p> <p>As origens de Portugal</p> <p>Descobrimientos</p> <p>Expansão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na Páscoa, a minha turma vai a Portugal com os professores de Português e de História. Também vai a nossa directora.[...] - No aeroporto estava um senhor à nossa espera com um grande cartaz que dizia... - Tivemos de nos levantar muito cedo. - O nosso itinerário começou em Ponta Delgada. - Quando fomos a Lisboa, visitámos a Expo e fomos ao Oceanário. - No Museu da Marinha, vimos modelos de caravelas do tempo dos Descobrimientos. - Aqueles eram os barcos que iam para Angola. - Disseram-nos que os transportes aéreos portugueses fizeram o seu primeiro voo comercial em 1946. - Andava tão contente em Lisboa que queria ficar mais uns dias. - No Museu lemos que, em 1415, os portugueses conquistaram aos mouros a cidade de Ceuta, no Norte de África. Considera-se esta data como o início da expansão portuguesa. 	<p>Cartazes</p> <p>Mapas</p> <p>Prospectos</p> <p>Textos publicitários</p> <p>Fotos</p> <p>Roteiros</p> <p>Artigos de revistas</p> <p>Gravações de emissões televisivas e de rádio</p> <p>Pequenos DVD</p> <p>Sítios na Internet</p> <p>Pequenos textos literários</p>
C1 TEMPOS LIVRES - CULTURAS E VIAGENS	<p>Compreender o essencial de mensagens orais (debates, documentários, emissões de rádio e de televisão).</p> <p>Apresentar, descrever ou narrar assuntos complexos.</p> <p>Sintetizar informação ou argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A expressão da concessão - Uso do discurso directo/índirecto <p>ASPECTOS SOCIOCULTURAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Itinerários dos Descobrimientos Portugueses - Colonização/descolonização. - Países de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). 	<p>Deslocações</p> <p>Viagens no espaço/ no tempo</p> <p>Viagens reais/ imaginárias</p> <p>Eixos Norte/Sul e Ocidente/Oriente</p> <p>Sociedades contemporâneas</p> <p>As grandes metrópoles</p> <p>Os eixos de Comunicação</p> <p>Europa multilíngue</p> <p>Diversidade de Estados</p> <p>A cultura local e a importância das províncias e regiões</p> <p>Mundialização da cultura</p> <p>O Oriente</p> <p>Interculturalidade</p> <p>Sociedade de comunicação e tecnologia</p> <p>As relações culturais de Portugal com os PALOP</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Os portugueses andaram pelos quatro cantos do mundo. - Hoje, temos as viagens virtuais. À distância de um clique, já estamos noutra sítio. - A minha deslocação àquele canto remoto do planeta levou-me a viajar também no tempo. - Parecia que tinha voltado ao tempo dos romanos/celtas... - Ande eu por onde andar, nunca mais me esquecerei daquele momento. - À saída dos aeroportos da Europa que pertencem ao espaço Schengen, existe a indicação “Nada a declarar!” - Tenho amigos que fazem milhares de quilómetros para jogar golfe. - A Páscoa é diferente de região para região. - O português é falado por mais de 200 milhões de pessoas. 	<p>Cartazes</p> <p>Mapas</p> <p>Prospectos</p> <p>Textos publicitários</p> <p>Avisos</p> <p>Fotos</p> <p>Roteiros</p> <p>Artigos e notícias de jornais e revistas</p> <p>Emissões televisivas e de rádio</p> <p>DVD</p> <p>Sítios na Internet</p> <p>Textos literários</p> <p>Narrativas de viagens</p>

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">B2 - HIGIENE E SAÚDE - VIDA SAUDÁVEL</p>	<p>Interagir oralmente sobre temas conhecidos. Produzir textos relacionados com as aprendizagens. Reconhecer o ponto de vista e a atitude dos interlocutores. Apresentar e justificar opiniões. Apresentar informação e argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressão de proibição: infinitivo com valor de imperativo - Expressão de condição: - <i>Se</i> + futuro do conjuntivo... presente do indicativo - <i>Se</i> + imperfeito do conjuntivo... imperfeito do indicativo - Expressão de causa: <i>porque... por</i> + infinitivo - Expressão de opinião <p style="text-align: center;">ASPECTO SOCIOCULTURAIS: Hábitos dos portugueses no Verão: a ida para as praias no Verão; as praias portuguesas; os piqueniques.</p>	<p>Alimentação saudável Opções de alimentação: comida vegetariana, comida macrobiótica,... Dietas Perigos do álcool O campo, a praia Benefícios do desporto Correr, saltar, nadar, fazer desporto, jogar voleibol/futebol... Tabagismo Doenças respiratórias Os medicamentos As drogas Vida saudável: o trabalho, o estudo, o repouso, o contacto com a natureza</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Não fumar! - Não fumar em espaços fechados! - Faça uma alimentação variada. <ul style="list-style-type: none"> - Faça desporto. - Vá até ao campo ou à praia. - Não me sinto bem, porque estou constipado(a). <ul style="list-style-type: none"> - Se conduzir, não beba. - Se tivesse mais tempo livre, fazia mais desporto. - Está bronzeada por ter ido à praia. <ul style="list-style-type: none"> - Não concordo, porque... - Acho/penso/parece-me/julgo que... 	<p style="text-align: center;">Publicidade institucional sobre a saúde e a higiene Notícias de jornal Textos literários (sobre a vida no campo, nas cidades) Artigos de opinião</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">C1 - HIGIENE E SAÚDE - SAÚDE PÚBLICA</p>	<p>Compreender textos longos e complexos, no domínio educativo e público. Participar em debates, argumentando a favor ou contra. Sintetizar informação ou argumentos, valorizando os pontos que considera mais importantes. Escrever textos descritivos ou narrativos, claros e estruturados, adequados ao fim em vista. Usar provérbios, adjectivação comparativa e expressões idiomáticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito perfeito composto do conjuntivo - Infinitivo pessoal composto - Verbos auxiliares (tempo, aspecto e modo) - Processos de ênfase - Nomes massivos - Futuro do Indicativo <p style="text-align: center;">ASPECTOS SOCIOCULTURAIS: - Serviço Nacional de Saúde em Portugal; oferta hospitalar. <ul style="list-style-type: none"> - Faculdades de Medicina. - As campanhas de vacinação. - Dados sobre a evolução da saúde em Portugal. </p>	<p>A erradicação de doenças Evolução das taxas de natalidade e mortalidade O Serviço Nacional de Saúde em Portugal Implantação regional dos serviços hospitalares Como aceder a cuidados públicos de saúde O médico de família Campanhas de vacinação Rastreios Saúde e ambiente. Efeitos negativos da poluição Doenças frequentes (ex. a gripe) Prevenção, sintomas, tratamento A sabedoria popular em matéria de doenças e curas Mezinhas Efeitos secundários dos medicamentos Cuidados a ter com os medicamentos Defender as crianças no acesso a medicamentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Considera-se erradicado um certo número de doenças, que dizimaram populações inteiras no século XIX e também no século XX. - A taxa de mortalidade tem vindo a diminuir. A esperança de vida é maior, o que coloca desafios às sociedades do nosso tempo. - Contrariamente, não me parece que a taxa de natalidade tenha vindo a aumentar. - Em Portugal, existe um sistema de saúde pública, a que se deve recorrer em caso de necessidade.[...] - Nunca é demais discutir certos temas de saúde pública, nomeadamente os efeitos da poluição, os cuidados a ter no trabalho, a higiene pública, por exemplo. - Para a gripe, pode haver muitos remédios caseiros, mas é fundamental o repouso. - Doente do peito cura-se no leito. - Quem tiver doença abra a bolsa e tenha paciência. - A doença e a dor conhecem-se na cor. - A doença vem a cavalo e vai a pé. <ul style="list-style-type: none"> - Doente que espirra, fora do hospital. 	<p style="text-align: center;">Programas de rádio Telejornais Artigos/notícias de jornais e revistas Informação radiofónica e televisiva Folhetos de publicidade institucional/campanhas públicas no âmbito da saúde Bulas de medicamentos Entrevistas Textos narrando casos clínicos Provérbios e ditados</p>

Fonte: GROSSO et al., 2011b, p. 9, 10, 14, 15, 19, 20⁷⁹ (grifos meus)

⁷⁹ No documento, os quadros são apresentados com outra organização textual.

ANEXO 5 – UNIDADE DIDÁTICA DE NÍVEL AVANÇADO



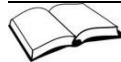
Projeto 1

Reduzir, Reutilizar, Reciclar: Cuidando do Nosso Entorno



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS - DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
ESTUDOS AVANÇADOS DO TEXTO
UNIDADE DIDÁTICA CRIADA POR DANIELA MITTELSTADT⁸⁰**

PROJETO 1: PARTE 1



Textos do Mundo I



- 1) Você vai receber dois panfletos. Em grupos, analise cada um deles de acordo com as perguntas abaixo:

	TEXTO 1	TEXTO 2
Qual é o seu principal objetivo?		
Qual seria o seu meio de circulação (revistas, jornais, folhas na rua, etc.)?		
Qual seria o público-alvo?		
Como faz para chamar a atenção:	<input type="checkbox"/> imagens <input type="checkbox"/> diagramação do texto <input type="checkbox"/> palavras de ordem <input type="checkbox"/> pouco texto <input type="checkbox"/> muito texto <input type="checkbox"/> cores <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> imagens <input type="checkbox"/> diagramação do texto <input type="checkbox"/> palavras de ordem <input type="checkbox"/> pouco texto <input type="checkbox"/> muito texto <input type="checkbox"/> cores <input type="checkbox"/> _____ <input type="checkbox"/> _____
Quais os modos verbais mais utilizados? Por quê?		

- 2) Apresente para a turma as suas conclusões.
- 3) Se um panfleto aparecesse em outro suporte (jornal, revista, parede, mural, etc.), ele continuaria sendo um panfleto ou seria caracterizado como outro gênero?
- 4) Qual a importância, na sua opinião, deste tipo de campanha?
- 5) Você sabe o que é feito com o lixo que você produz?
- 6) Leia o título e o subtítulo da reportagem. Sobre o que você acha que falará o texto? Qual será o seu objetivo?

A insolúvel equação dos aterros sanitários

Gastam-se por dia R\$ 12,8 mi com lixo. As grandes cidades têm de levar seus detritos cada vez mais longe

08 de junho de 2009 | 10h 41 - Washington Novaes - O Estado de S.Paulo

⁸⁰ Com colaborações de Fernanda Lemos, Caroline Neves, Janaína Conceição, Gabriela Bulla e Letícia Santos

7) Entre no site <http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,a-insoluvel-eguacao-dos-aterros-sanitarios.384115.0.html>. Leia o primeiro parágrafo do texto. Responda em duplas:

- Quais são os problemas que o autor apresenta em relação ao lixo?
- Quais são as possíveis soluções apresentadas?
- Quais dessas soluções você considera melhores? Por quê?

8) **ab** Leia o texto⁸¹ até a linha 59 e responda as perguntas abaixo:

- Qual o significado das palavras destacadas no texto? Relacione as palavras abaixo com os seus significados. Após, fale sobre como funciona o tratamento do lixo no país utilizando-as:

a) Aterros (aterros sanitários)	1. () Processo em que alguns materiais são reutilizados como matéria-prima para a fabricação de novos produtos, apresentando propriedades físicas e químicas diferentes.
b) Reaproveitamento do lixo	2. () Lençóis subterrâneos de água.
c) Reciclagem do lixo	3. () Líquido escuro, de odor desagradável e altamente poluente, que escorre do lixo.
d) Lençol freático	4. () Conjunto de rodovias, estradas e rodagens de uma região ou estado.
e) Chorume	5. () Consiste no aproveitamento de produtos sem que estes sofram quaisquer tipos de alterações ou processamento complexos (só passam, por exemplo, por limpeza).
f) Sistema viário	6. () Pessoas que tiram do lixo o seu sustento.
g) Lixões a céu aberto	7. () Reduzir a cinzas; cremação.
h) Catadores de lixo	8. () Grandes caixas de metal para transporte de entulhos (conjunto de fragmentos ou restos de tijolo, argamassa, madeira) que não são utilizados em uma construção.
i) Caçambas	9. () Espaços destinados à deposição final de resíduos sólidos gerados pela atividade humana.
j) Incinerar	10. () Áreas de disposição final de resíduos sólidos sem nenhuma preparação anterior do solo. Não possui nenhum sistema de tratamento para o chorume.

9) De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2002, complete o gráfico abaixo com as devidas porcentagens. Qual a sua opinião sobre os dados?



10) Complete a tabela a seguir de acordo com os dados do texto. O que você pode afirmar a partir dos dados?


⁸¹ O texto pode ser encontrado na página 196 desta dissertação.

Material	Porcentagem reciclada	Porcentagem não reciclada
Latas de Bebidas		
Papel e Papelão		
Vidro		
Plástico		

11) O texto menciona um projeto de lei chamado “Política Nacional de Resíduos Sólidos”, o qual, quando o texto foi escrito, ainda não havia sido aprovado. O projeto foi aprovado em 2 de agosto de 2010. De acordo com o quinto parágrafo, o que seria obrigatório? Por que você acha que esses materiais deveriam ser devolvidos? Você já os devolveu alguma vez?

12)  De acordo com o que você completou em “10”, converse com o seu colega:

- Você ficou surpreso com os números obtidos? Por quê?
- Pelos dados, você acha que o Brasil tem um forte investimento em reciclagem e coleta seletiva de lixo?
- Qual a importância do trabalho dos catadores de lixo?
- Você sabe o que é feito com o lixo no seu país? Há campanhas para a coleta seletiva?
- Você já viu material de construção civil jogado nas ruas de Porto Alegre? Comente.

13)  Leia até o final do texto. Discuta com o seu colega:

- De acordo com o texto, a separação de detritos orgânicos e inorgânicos é prática corrente no Brasil?
- O texto menciona o que alguns países fazem em relação ao lixo. Comente sobre a viabilidade de uma prática parecida no Brasil.
- Quais os maiores problemas da incineração do lixo? O que você acha dessa prática?
- O autor termina falando de algumas possibilidades em relação ao lixo. Quais são elas? Você acha que há outras? Quais?
- Na questão 7b, você respondeu quais as possíveis soluções que o autor apontava para o problema do lixo. Na questão anterior, você respondeu a mesma questão. Qual a diferença entre o apontado no início e no final do texto?
- Retome a pergunta 6. Quais foram os objetivos do autor? Como ele cumpriu esses objetivos?
- Você já havia pensado nas questões trazidas pelo texto? O que você pode fazer em relação ao lixo?

PESQUISA:

1. Trabalho em grupo. Escolha um dos tópicos a seguir:
 - a. Tratamento do lixo na UFRGS/ em Porto Alegre/ no Brasil e campanhas de conscientização
 - b. Diferentes formas de tratamento do lixo
 - c. Projetos de preservação ambiental no Brasil e no mundo
 - d. Ecologia na legislação brasileira (código florestal, entre outros)
 - e. Educação ambiental
 - f. Outros? _____



2. Você deverá buscar, em diferentes fontes, informações sobre o tópico. Sugestões:

Alunos e professores da UFRGS

Site de Gestão Ambiental da Universidade

Site do Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU)

Alunos da UFRGS advindos de outras cidades gaúchas

Jornais: Correio do Povo, Zero Hora, O Sul, Estadão, Folha de São Paulo

Revistas: Carta Capital, Istoé, Veja, Caros Amigos

Sites do governo brasileiro

Guia de Jornais Brasileiros: <http://www.guiademidia.com.br/jornais.htm>

3. Na próxima aula, o seu grupo deverá apresentar brevemente:

Perguntas:	O que você descobriu?
a) Como é?	
b) O que a mídia fala sobre isso?	
c) Que dados há sobre isso?	
d) Quem são os principais responsáveis pelo que se diz a respeito?	
e) Que outras informações são relevantes?	
f) Fontes de pesquisa:	

4. Escolha uma reportagem falando sobre o seu tópico e envie para todos os colegas.
5. Leia as reportagens enviadas pelos colegas. Responda:
 - a. Onde foram publicadas?
 - b. Qual o público-alvo desse jornal/ revista?
 - c. Qual o problema apresentado?
 - d. Qual o posicionamento do jornalista a respeito? Aponte no texto como você chegou a essa conclusão.
 - e. Você concorda com esse posicionamento? Por quê?

<p>1. Muitas polêmicas estão acesas em torno do lixo. Que se 2. deve fazer? Reduzi-lo? Reaproveitá-lo? Reciclá-lo? 3. Depositar em aterros? Ou incinerar e com ele gerar 4. energia? A(s) resposta(s) depende(m) de muitos fatores, a 5. complexidade é grande. Mas a urgência também é 6. enorme. Muitas das grandes cidades brasileiras (São 7. Paulo, Rio, Belo Horizonte, Curitiba, entre outras) estão 8. com seus aterros esgotados. E implantar outros é muito 9. difícil: exige terreno grande, que não seja distante (para 10. não encarecer o custo do transporte), mas não tenha 11. moradores na vizinhança; lençol freático profundo, para 12. não ser contaminada pelo chorume; sistema viário amplo; 13. ventos favoráveis, para não incomodar com o cheiro 14. comunidades próximas.</p>	<p>58. A reutilização de materiais dependeria de coleta seletiva, 59. que é muito pequena no país todo e em pouquíssimos 60. lugares inclui a separação obrigatória (entre orgânicos e 61. inorgânicos) nas casas, lojas e escritórios; encaminhamento 62. para usinas de reutilização e reciclagem; compostagem do 63. lixo orgânico (para transformá-lo em fertilizante); 64. transformação do que for possível (papel e papelão em 65. telhas revestidas de betume e PVC em mangueiras pretas 66. são alguns exemplos); e venda de materiais (vidro, latas, 67. metais, etc.) a recicladoras. Assim se consegue 68. reciclar/reutilizar até 80% do lixo e economizar o equivalente 69. do espaço nos aterros. Mas, a coleta seletiva, quando existe, 70. é quase só em contêineres nas ruas, com baixa adesão da 71. população. E a reciclagem em usinas públicas é baixíssima 72. (em São Paulo, menos de 1% do lixo).</p>
<p>15. Mas não se pode demorar com as decisões. Uma em cada 16. três cidades do interior de São Paulo com mais de 100 mil 17. habitantes está com o aterro esgotado (Estado, 15/3). 18. Vinte por cento dos aterros paulistas (42 lixões) são 19. irregulares (Estado, 26/5). Segundo levantamento do IBGE 20. (2002), mais de 50% das 230 mil toneladas de resíduos 21. domiciliares e comerciais recolhidas a cada dia no País 22. vão para lixões a céu aberto. Pouco mais de 40% chegam 23. a aterros, embora os realmente adequados sejam apenas 24. 11%. Nossa situação só não é ainda mais dramática 25. porque, segundo o Cempre (Compromisso Empresarial 26. pela Reciclagem), os catadores de lixo encaminham para 27. empresas recicladoras a quase totalidade das latas de 28. bebidas descartadas, 33% do papel e papelão, 46% do 29. vidro, 16,5% do plástico. Uma medição feita na cidade de 30. São Carlos, SP, mostrou que, sem os catadores, o volume 31. de lixo encaminhado para aterro aumentaria 39%.</p>	<p>73. Nos países que mais conseguiram avançar no setor, todo 74. gerador de resíduos (domiciliar, comercial, industrial, de 75. construções) é obrigado a separar pelo menos orgânicos de 76. inorgânicos; paga pela coleta e pela destinação (que pode 77. ser reutilização, reciclagem ou incineração); quase não há 78. mais aterros.</p>
<p>32. Até aqui, fala-se em lixo domiciliar e comercial, sem incluir 33. resíduos industriais, de estabelecimentos de saúde, lixo 34. tóxico, radioativo. E resíduos da construção civil, que 35. costumam ter volume maior que o domiciliar/comercial. Na 36. cidade de São Paulo, por exemplo, fora as 2.500 toneladas 37. diárias recolhidas, há 1.400 postos de despejo irregular 38. desses resíduos (Estado, 2/2) e 3 mil toneladas são 39. simplesmente jogadas nas ruas a cada dia. Quase metade 40. das 29 mil caçambas cadastradas está em situação irregular.</p>	<p>79. Mesmo aí, entram em cena problemas e contradições. Se 80. uma boa política recomenda em primeiro lugar a reutilização 81. de materiais, como entender, por exemplo, a incineração, 82. mesmo para gerar energia? Depois, é preciso lembrar que é 83. um caminho caro. E ainda aceitar que, nesse processo, vai- 84. se precisar de cada vez mais lixo. Não bastasse, é preciso 85. ressaltar que se trata de processo que exige o uso de altas 86. temperaturas, acima de 900°C, para evitar na queima - 87. principalmente de orgânicos - a emissão de dioxinas, 88. furanos e outros gases altamente perigosos para a saúde 89. humana. Mas não há dúvida de que a incineração 90. economiza o espaço cada vez mais difícil nos aterros. No 91. Rio de Janeiro, está em andamento projeto-piloto da 92. Universidade Federal e de uma empresa privada, que daqui 93. a dois anos começará a incinerar resíduos a 1.000°C. Mas já 94. começa a receber críticas da associação das empresas de 95. limpeza pública, que apontam o "desperdício" de materiais.</p>
<p>41. E o desperdício dos materiais em geral é impressionante. 42. Estudo da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho em 43. Sorocaba mostrou que 91% das 135 toneladas diárias 44. (54% de materiais orgânicos) aterradas na cidade de 45. Indaiatuba (175 mil habitantes) poderiam ser reutilizadas 46. ou recicladas.</p>	<p>96. O outro lado, entretanto, lembra que nos Estados Unidos, no 97. Canadá e em outras partes as municipalidades têm de 98. destinar parcela cada vez maior de seus orçamentos ao lixo, 99. porque têm de transportá-lo e depositá-lo a distâncias cada 100. vez maiores. Como em Nova York, Toronto e outras. Até 101. Belo Horizonte já leva seu lixo para outro município, a 60 102. quilômetros.</p>
<p>47. O custo do desperdício é enorme. Mesmo que se adote 48. média baixa para o preço da coleta e destinação, no País 49. gastam-se por dia pelo menos R\$ 12,8 milhões e por ano, 50. R\$ 3,86 bilhões. Mas não se tem solução à vista. O projeto 51. de Política Nacional de Resíduos Sólidos, em tramitação 52. no Congresso, mesmo que se aprove o último substitutivo, 53. pouco ajudará. Só torna obrigatória a devolução de 54. embalagens no caso de agrotóxicos, pilhas e baterias, 55. bulbos fluorescentes, pneus e aparelhos eletroeletrônicos - 56. uma fração reduzida do lixo, sem incluir o lixo orgânico e a 57. maior parte dos produtos industriais.</p>	<p>103. A conclusão é de que o ideal é educar a população para que 104. tente reduzir o lixo que produz. Reutilizar o que for possível. 105. Ter sistemas eficientes de reciclagem, para o que não for 106. possível. E, no fim do processo, aterrar ou incinerar (esta 107. opção, em condições seguras) - fazendo as contas 108. completas para saber qual das duas últimas alternativas 109. custará menos à sociedade, em termos ambientais e 110. financeiros.</p> <p>FONTE: http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos.a-insoluvel-equacao-dos-aterros-sanitarios,384115,0.htm</p>

ESTUDO DA LINGUAGEM

39. De acordo com o texto, “na cidade de São Paulo, por exemplo, fora as 2.500 toneladas diárias recolhidas, há 1.400 postos de despejo irregular desses resíduos (Estado, 2/2) e 3 mil toneladas são simplesmente jogadas nas ruas a cada dia.” (linhas 37-41). A que se refere a palavra “desses”? Qual você acha que seja o problema dessa prática?
40. Procure no texto “A insolúvel equação dos aterros sanitários” quais palavras são utilizadas para substituir o termo lixo. Por que você acha que isso acontece?
41. Observe a frase abaixo retirada do primeiro parágrafo:

“Muitas polêmicas estão acesas em torno do lixo.” (linha 1)

Assinale possíveis alternativas que poderiam substituir “estão acesas”, tendo em vista o sentido do verbo “acender” no contexto do texto. Discuta com o colega suas escolhas, bem como os diferentes efeitos de sentido que elas podem acarretar.

- foram trazidas à tona
 - estão ligadas
 - foram provocadas
 - foram iniciadas
 - foram elevadas
- Outras: _____

42. Observe as frases a seguir:

- Mesmo que se adote média baixa para o preço da coleta e destinação, no País gastam-se por dia pelo menos R\$ 12,8 milhões e por ano, R\$ 3,86 bilhões. (linhas 49-52)
- Mas não se tem solução à vista. (linha 52)
- Assim se consegue reciclar/reutilizar até 80% do lixo e economizar o equivalente do espaço nos aterros. (linhas 70-72)
- E ainda aceitar que, nesse processo, vai-se precisar de cada vez mais lixo. (linhas 86-88)
- 5. Não bastasse, é preciso ressaltar que se trata de processo que exige o uso de altas temperaturas [...] (linhas 88-92)

- a. Analise quais das frases destacadas poderiam ir para a voz passiva analítica (utilizando o verbo ser, como no exemplo a seguir).

Exemplo: Na cidade de São Paulo, jogam-se 3 mil toneladas de lixo na rua.
Na cidade de São Paulo, 3 mil toneladas de lixo são jogadas na rua.

- b. Analise a partícula “se” nas frases acima. Qual é a sua função?

Nomenclatura:	Frases:	Estrutura:
Voz Passiva Sintética:	Exemplo: Na cidade de São Paulo, jogam- se 3 mil toneladas de lixo na rua.	
Voz Passiva Analítica:	Exemplo: Na cidade de São Paulo, são jogadas 3 mil toneladas de lixo na rua.	

- c. Em cada um dos exemplos, o verbo acompanhado pela partícula “se” está no singular ou no plural?

43. Por que na primeira frase do exercício 31 o verbo “gastar” está no plural (“**Gastam-se por dia R\$ 12,8 mi com lixo**”)?
44. A voz passiva usada na questão 4 é denominada voz passiva analítica segundo a gramática normativa. Agora que você já sabe quais delas podem ir para a voz passiva analítica, você consegue identificar quais delas apresentam a construção chamada voz passiva sintética?
45. Quais frases não apresentam o “se” como partícula apassivadora (ou seja, a construção denominada voz passiva sintética), mas sim o “se” como índice de indeterminação do sujeito?
46. Leia os excertos abaixo e complete a tabela:

“Algumas vezes, o verbo não se refere a uma pessoa determinada, ou por se desconhecer quem executa a ação, ou por não haver interesse no seu conhecimento. Dizemos então, que o SUJEITO É INDETERMINADO.

Nestes casos em que o sujeito não vem expresso na oração nem pode ser identificado, põe-se o verbo: [...]

b) ou na 3ª pessoa do singular, com o pronome se:

Ainda **se vivia** em um mundo de certezas.

Precisa-se do carvalho; não **se precisa** do caniço. [...]” (CUNHA & CINTRA, p. 128)

“Exprime-se a VOZ PASSIVA:

[...]

b) com o PRONOME APASSIVADOR se e uma terceira pessoa verbal, singular ou plural, em concordância com o sujeito:

Não **se vê** [=é vista] **uma rosa** neste jardim.

Não **se veem** [são vistas] **rosas** neste jardim.”

(CUNHA, C.; CINTRA, L. A Nova Gramática do Português Contemporâneo. RJ: Lexikon Informática, p. 385)

Marcos Bagno, linguista brasileiro, afirma, em relação à denominação dada pela gramática normativa, que orações em que **se** é formador de voz passiva, ou seja, às construções de voz passiva sintética:

[...] simplesmente não existem, são um verdadeiro mito. [...] Só considero passivas, no português do Brasil, as orações formadas pelo verbo SER (e, mais raramente, outros verbos: ESTAR, FICAR, VIR etc.) seguido de um particípio passado:

(1) A velha casa foi demolida e em seu lugar foi erguido um edifício moderno.

[...]”

(BAGNO, Marcos. Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa. SP: Parábola Editorial, p. 124-125)

	Para Cunha & Cintra	Para Marcos Bagno	Para outras gramáticas (especifique quais)
Índice de Indeterminação do Sujeito (-se)			
Partícula Apassivadora: (-se)			

47. A partir do discutido nas questões anteriores, a que você atribuiria a frase do linguista brasileiro de que não existe “se” como formador de voz passiva?
48. Seria recomendável seguir essa regra em determinadas situações? No caso específico do jornalista, é possível que os leitores do Estadão possuam expectativas quanto a sua escrita?
49. Quais são algumas características linguísticas do gênero reportagem? Há relação entre alguma delas e o uso de “se” no texto?
50. Por que na letra (a) o verbo “gastar” está no plural? Você acha que essa forma é usada em qualquer tipo de texto, situação e com quaisquer interlocutores?
51. Em quais situações e com quais interlocutores você usaria a forma do verbo no plural e em quais não usaria? Dê exemplos e explique.

EXPANDINDO VOCABULÁRIO

2. Você sabe o que pode ser encaminhado para a reciclagem e o que não pode? Coloque as palavras a seguir na coluna apropriada:

Reciclagem

VIDROS

METAIS

PAPÉIS

PLÁSTICOS

✓ RECICLÁVEIS

⊗ NÃO-RECICLÁVEIS

VIDROS:

Potes de vidro
Copos
Lâmpadas
Vidros planos
Garrafas
Embalagens de molho
Cristal
Frascos de vidro
Ampolas de medicamentos
Espelho
Cerâmicas
Porcelanas

PAPÉIS:

Folhas e aparas de papel
Fotografias
Adesivos
Jornais

Papel carbono
Revistas
Fita crepe
Plastificados
Caixas
Formulários de computador
Papel higiênico
Papel de fax
Cartolinas
Tetra Pak
Papel toalha
Cartões
Envelopes
Rascunhos escritos
Fotocópias
Metalizados
Folhetos
Impressos em geral
Papelão

Etiquetas
Papéis engordurados
Parafinados

METAIS:

Latas de alumínio
Grampos
Canos
Latas de aço (óleo, sardinha, molho de tomate)
Pilhas
Clipes
Ferragens
Latas de combustível
Esquadrias
Arame
Esponja de aço
Latas de tinta ou veneno
Baterias

PLÁSTICOS:

Garrafas PET
Tampas
Potes de alimentos
Garrafas de água mineral
Cabo de panela
Recipientes de limpeza e higiene
PVC
Tomadas
Adesivos
Espuma
Teclados de computador
Sacos plásticos
Brinquedos
Baldes
Acrílicos

Entre em <http://www.estadao.com.br/especiais/perguntas-e-respostas-sobre-reciclagem,28552.htm> e veja se você acertou!

FONTE:

<http://www.estadao.com.br/especiais/perguntas-e-respostas-sobre-reciclagem,28552.htm>

PRATICANDO

- 1) Você vai ler dois textos. Qual é o objetivo geral deste gênero discursivo? Você está habituado a ler este gênero?
- 2) Após a leitura, converse com um colega e responda as seguintes questões:

	Texto 1	Texto 2
a) Qual o seu objetivo?		
b) Quais os resultados alcançados?		

- c) Analise novamente os dois textos. Qual o efeito de sentido provocado, no texto 2, pelo uso da 1ª pessoa do plural?
- d) E no primeiro texto, qual o efeito de sentido provocado pelo uso da partícula *se*?
- e) Qual é, então, a diferença de sentido provocada pelo uso ou não de “se”?
- f) Encontre no texto os trechos com o uso da 1ª pessoa do plural no texto 2 e de uso “se” no texto 1. Reescreva esses trechos de forma a colocar o primeiro texto na primeira na primeira pessoa do plural e o segundo usando a partícula “se”. Que mudanças de efeitos de sentido ocorrem?
- g) Em que situações de escrita de resumos acadêmicos você acredita que o uso de “se” e de “nós” é mais recomendado? Explique.
- h) Na sua língua é o comum o uso de partículas como o “se” em resumos acadêmicos? Comente.


PRODUÇÃO TEXTUAL

Escreva uma reportagem para ser publicada no Jornal do PPE sobre o tema pesquisado. Não se esqueça qual o público-alvo do jornal.

Associação Brasileira de Custos

Quinta-feira, 15 de março de 2012

Você está em: [Página Inicial](#) / [Congressos](#) / [VII Congresso](#) / [Reciclagem: Custos e Bene...](#)

Reciclagem: Custos e Benefícios Econômicos, Sociais e Ambientais

O download desta publicação é permitido somente para associados. ([Associe-se](#))

Seção: Artigos
 Área Temática: Ambiental
 Autores: [Marcelo Bentes Diniz](#), [Ronaldo de Albuquerque](#), [Arraes](#)
 Resumo do trabalho
 VII C.B.C 061

RECICLAGEM: CUSTOS E BENEFÍCIOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E AMBIENTAIS

Marcelo Bentes Diniz, Ms
 Ronaldo de Albuquerque e Arraes, PhD
 Instituição: Universidade Federal do Ceará – Professor
 Endereço: Rua Visconde de Mauá, 1925 ap.502Fortaleza – Ceará
 mbd@nautilus.com.br
 ronald@ufc.br

Área temática (12): CUSTOS AMBIENTAIS

RESUMO

O ponto central deste artigo é destacar e mensurar os custos e benefícios, na forma de externalidades sócio-econômicas negativas e positivas, na reciclagem dos resíduos sólidos. Neste artigo procurou-se demonstrar, tomando-se por base um estudo de caso para a Região Metropolitana de Belém, os custos e benefícios advindos da reciclagem dos resíduos sólidos. Como foi demonstrado, a reciclagem tem efeitos, bastante significativos em termos econômicos e sociais, seja pelos seus efeitos econômicos diretos, enquanto atividade econômica geradora de emprego e renda, mas principalmente pelos seus efeitos indiretos, especialmente por tornar aquilo que seria externalidade negativa (custo), em seu contrário uma externalidade positiva (benefício). Portanto, eis a maior importância da reciclagem: evitar custos, que seriam, por exemplo, internalizados pelo governo – internalização da externalidade, como os custos com saúde, ou mesmo economizar recursos econômicos, cada vez mais escassos como água e energia. Daí a reciclagem merecer a definição, por parte das autoridades governamentais, de instrumentos de política econômica, que permitam e induzam os agentes econômicos a exercê-la de forma contínua e crescente, afinal esta é uma atividade que atende os moldes do desenvolvimento sustentável.

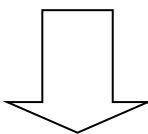
Associação Brasileira de Custos
 Av. Unisinos, 950 - Caixa Postal 273 - CEP: 93022-000 - São Leopoldo - RS - Brasil
 Diretoria de Administração de Infraestrutura e Serviços - Telefone: 51 3591 1122 Ramal: 5235 - Fax: 51 3590 8258

Conheça a ABC | Associe-se | Informativo | Revista ABC | Congressos | Publicações | Mapa do site | Fale conosco | Links | Login

© Desenvolvimento: DYPE Soluções - MGN08

PT 00:37 15/03/2012

RESUMO



O ponto central deste artigo é destacar e mensurar os custos e benefícios, na forma de externalidades sócio-econômicas negativas e positivas, na reciclagem dos resíduos sólidos. Neste artigo procurou-se demonstrar, tomando-se por base um estudo de caso para a Região Metropolitana de Belém, os custos e benefícios advindos da reciclagem dos resíduos sólidos. Como foi demonstrado, a reciclagem tem efeitos, bastante significativos em termos econômicos e sociais, seja pelos seus efeitos econômicos diretos, enquanto atividade econômica geradora de emprego e renda, mas principalmente pelos seus efeitos indiretos, especialmente por tornar aquilo que seria externalidade negativa (custo), em seu contrário uma externalidade positiva (benefício). Portanto, eis a maior importância da reciclagem: evitar custos, que seriam, por exemplo, internalizados pelo governo – internalização da externalidade, como os custos com saúde, ou mesmo economizar recursos econômicos, cada vez mais escassos como água e energia. Daí a reciclagem merecer a definição, por parte das autoridades governamentais, de instrumentos de política econômica, que permitam e induzam os agentes econômicos a exercê-la de forma contínua e crescente, afinal esta é uma atividade que atende os moldes do desenvolvimento sustentável.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0428.pdf'. The main content area contains the following text:

PROJETO DE RECICLAGEM EM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

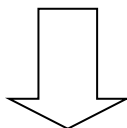
Nilsa de Oliveira Pawlas
Universidade estadual do
Centro Oeste do Paraná –Unicentro
nilsa@unicentro.br

Adriana Calil Miguel
adrianacalil@bol.com.br

Resumo: Ao percebermos os problemas ambientais como parte da nossa comunidade e, por consequência, como entraves para o desenvolvimento e a permanência da espécie humana neste planeta, necessitamos inserir no ambiente escolar discussões e ações efetivas que invistam em uma educação ambiental voltada para o futuro e para a dinamização de ações que visam a melhoria da nossa qualidade de vida. Estas ações podem ser propostas por meio de projetos educacionais que tenham como tema a educação ambiental, o tratamento do lixo e dos resíduos sólidos produzidos. Por isso, neste artigo, discutimos a viabilidade de projetos no ambiente escolar e a sua relação com o tema reciclagem. Estas discussões são extremamente necessárias se pensarmos que a produção irracional e o tratamento desmedido em relação ao lixo estão tornando a nossa vida inviável. Após estas primeiras discussões, relatamos um projeto de reciclagem realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Padre Leoni Pientik, no município de Engenheiro Beltrão – PR, em 2010. Tal projeto teve como objetivo principal inserir nas crianças a necessidade do destino correto do lixo e, principalmente, a necessidade de levar estas ideias e aprendizados para suas casas e comunidade. Como resultado, percebemos o quanto o nosso ambiente escolar ficou mais organizado e como as crianças aprenderam que, com pequenas ações, podem deixar o nosso planeta mais limpo.

Palavras-chave: projeto; reciclagem; educação infantil.

The browser's taskbar at the bottom shows the 'Iniciar' button, several open applications including 'CAROLINE (E)', 'SHARP AL-1641CS', 'Unidade 1 - Ecologia...', and 'Exemplos de VP.doc...', and the active browser window 'www.anpae.org.br/si...' with a system clock showing 12:22.



RESUMO

Ao percebermos os problemas ambientais como parte da nossa comunidade e, por consequência, como entraves para o desenvolvimento e a permanência da espécie humana neste planeta, necessitamos inserir no ambiente escolar discussões e ações efetivas que invistam em uma educação ambiental voltada para o futuro e para a dinamização de ações que visam a melhoria da nossa qualidade de vida. Estas ações podem ser propostas por meio de projetos educacionais que tenham como tema a educação ambiental, o tratamento do lixo e dos resíduos sólidos produzidos. Por isso, neste artigo, discutimos a viabilidade de projetos no ambiente escolar e a sua relação com o tema reciclagem. Estas discussões são extremamente necessárias se pensarmos que a produção irracional e o tratamento desmedido em relação ao lixo estão tornando a nossa vida inviável. Após estas primeiras discussões, relatamos um projeto de reciclagem realizado no Centro Municipal de Educação Infantil Padre Leoni Pientik, no município de Engenheiro Beltrão – PR, em 2010. Tal projeto teve como objetivo principal inserir nas crianças a necessidade do destino correto do lixo e, principalmente, a necessidade de levar estas ideias e aprendizados para suas casas e comunidade. Como resultado, percebemos o quanto o nosso ambiente escolar ficou mais organizado e como as crianças aprenderam que, com pequenas ações, podem deixar o nosso planeta mais limpo.



Textos do Mundo II

1. O texto que você vai ler é uma carta aberta. Leia a carta (<http://blogln.ning.com/profiles/blogs/leia-o-manifesto-das>) e responda, em duplas, a primeira e a segunda colunas da tabela a seguir. Ao terminar, busque outra carta aberta e complete a terceira coluna da tabela

	Carta Aberta à População de São Paulo	Outra. Qual?
a) REMETENTE. Quem é o remetente? Como ele se identifica?		
b) DESTINATÁRIO. Quem é o destinatário? De que forma o remetente se dirige a ele?		
c) OBJETIVO. Quais são os objetivos da carta? () Informar. Se sim, o quê? () Alertar. Se sim, sobre o quê? () Entreter. Se sim, como? () Persuadir. Se sim, sobre o quê? () Protestar. Se sim, sobre o quê? () Relatar. Se sim, o quê?		
d) Quais problemas levaram o(s) remetente(s) a escrever essa carta aberta?		
e) SUPORTE. Onde está publicada a carta? Considerando a sua finalidade e os interlocutores envolvidos, em que outros meios ou suportes a carta poderia ser divulgada? Por quê?		
f) DESENVOLVIMENTO. Desenvolvimento da carta. Procure na carta os momentos em que: 4. São apresentados os problemas. 5. São analisados os problemas. 6. São solicitadas mudanças ou resoluções em relação ao problema.		
g) PESSOA DO DISCURSO. Em que pessoa os assinantes do documento se colocam no texto: na 1ª ou 3ª pessoa? A que você atribui isso?		
h) INDETERMINAÇÃO DO SUJEITO. No texto “A insolúvel equação dos aterros sanitários”, havia muitas partículas “se” para indeterminar o sujeito. E nesta carta aberta, isso ocorre? A que você atribui isso?		
i) TEMPOS VERBAIS. Em que tempo estão, predominantemente, as formas verbais? Qual efeito se consegue com isso?		
j) VARIEDADE LINGÜÍSTICA. É utilizada uma variedade linguística mais formal ou mais informal? Aponte alguns elementos que o comprovem. Qual efeito se consegue com essa variedade?		
k) CONVENCIMENTO. A carta tentou convencer o remetente sobre um problema. De que forma fez isso?		
l) ADEQUAÇÃO. A linguagem utilizada pela carta é adequada? Por quê?		

2. Retomando o gênero:

1. Quais são as possíveis finalidades de uma carta aberta?
2. Quais os meios ou suportes onde pode aparecer?
3. Qual a variedade linguística parece ser predominante?
4. Quem pode ser o destinatário?

Outros exemplos de carta aberta:

- ✓ http://www.unisinos.br/_diversos/ju/carta_aberta_tarso.pdf
- ✓ <http://www.cartaaberta.org.br/>
- ✓ <http://carosamigos.terra.com.br/index/index.php/direto-dos-movimentos/1727-carta-aberta-dos-bombeiros-do-rio-de-janeiro>

abI PRODUÇÃO TEXTUAL

Após todas as leituras feitas, chegou a hora de tomar uma atitude em relação ao meio-ambiente. A partir dos diferentes problemas que você descobriu, escreva uma carta aberta para algum dos seguintes remetentes:

- f) alunos da UFRGS
- g) alunos do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS
- h) algum representante da Universidade (o reitor, o responsável pela parte de gestão ambiental da Universidade, a diretora do Instituto de Letras, entre outros)
- i) algum representante da cidade de Porto Alegre (prefeito, vereadores, entre outros)
- j) algum representante do estado do Rio Grande do Sul (governador, deputados, entre outros)
- k) outros. Quem? _____

DICAS PARA A PRODUÇÃO: Leia bem o enunciado da questão:

- Para quem você deve escrever?
- Qual o objetivo?
- Qual o local onde vai circular o texto?
- Quem você representa?
- Que informações você deve incluir?
- Quais as informações importantes o texto-base traz?

Na sua carta aberta você deverá:

- apresentar o problema com dados que comprovem a situação.
- levantar argumentos para convencê-lo(s) da relevância desse assunto.
- fazer sugestões sobre possíveis medidas a serem tomadas.
- exigir que sejam tomadas medidas.

REFLETINDO SOBRE A PRODUÇÃO

Antes de entregar o seu texto, sempre procure retomá-lo e fazer-se algumas perguntas:

- a. A linguagem está adequada para o público que quero atingir?
- b. Estou usando as informações necessárias para conseguir o que quero?
- c. O meu objetivo está claro?
- d. O meu interlocutor está claro?
- e. O formato do meu texto é o adequado?

Leia o manifesto das cooperativas

blogln.ning.com/profiles/blogs/leia-o-manifesto-das

PORTAL LUIS NASSIF

CONSTRUINDO CONHECIMENTO



PRINCIPAL MINHA PÁGINA MEMBROS FÓRUM GRUPOS VÍDEOS/TVS FOTOS **BLOGS** SEMINÁRIOS PB TEMÁTICOS

Todas as mensagens do blog Meu blog [+ Adicionar](#)

Bem-vindo a Portal Luis Nassif

[Registre-se](#) ou [acesse](#)



Leia o manifesto das cooperativas de reciclagem de lixo de São Paulo

Postado por [Marçal, T.](#) em 31 março 2010 às 1:37

[Exibir blog](#)

Carta Aberta a População de São Paulo

Caro cidadão,

Nós, catadores e parceiros integrantes do **Grupo de Trabalho da Coleta Seletiva Solidária da cidade de São Paulo e apoiadores**, abaixo assinados, que lutamos pela construção de uma Política Pública de coleta seletiva inclusiva, que integre os catadores (as) e suas organizações como protagonistas do processo de reciclagem em nossa cidade, queremos informar publicamente a situação de descaso que vem sendo tratados os catadores e a coleta seletiva na cidade de São Paulo, por parte do Governo Municipal.

Exemplo disto é a maneira morosa e desinteressada com que vem sendo encaminhados os processos de utilização dos recursos do PAC (Plano de Aceleração do Crescimento), destinados, desde 2008, pelo Governo Federal à implantação de dez galpões equipados, com a finalidade de fortalecer a coleta seletiva solidária com inclusão dos catadores em nossa cidade.

O uso destes recursos foram exaustivamente discutido entre os representantes dos grupos de catadores e seus parceiros e o poder público (Prefeitura de São Paulo, Ministério das Cidades, Caixa Econômica Federal e Câmara Municipal), indicando áreas e constituindo legalmente novas cooperativas de catadores, dentre os grupos que atuam na coleta seletiva, para dar andamento neste processo, assim como os recursos do Crédito de Carbono, pelos mesmos motivos.

Porém, passados vários anos, continuamos sem condições de trabalho, sem estrutura adequada, convivendo com o desperdício de materiais recicláveis, vivendo na informalidade, sem o apoio oficial da Prefeitura, enfim em situação de abandono, motivado pela ineficiência, excesso de burocracia e total falta de vontade política.

Não é possível que o exercício da cidadania aceite a situação calamitosa a que vive hoje a cidade de São Paulo, onde são produzidos diariamente, cerca de 15 mil toneladas de resíduos sólidos e menos de 1% desses são reciclados pelo sistema oficial.

Conclamamos todos a externar sua indignação diante dessa situação, exigindo atuação mais efetiva, mandando e-mails para a Prefeitura e Câmara Municipal, apresentando reclamação no SAC (sistema de atendimento ao cidadão), pelo telefone 156 e por outras instancias de participação popular.

Convidamos a todos para participarem da reunião sobre as questões do PAC para a ampliação da coleta seletiva, dia 05/04/2010 (segunda-feira) às 10hs:30min., na Câmara Municipal de São Paulo, no quinto andar.

Maiores informações: René Ivo – 9913-1820
 Claudenir – 7215-8087
 Neilton – 8671-8634
 Organização de catadores, parceiros e apoiadores que assinam:
 Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos
 Movimento em Defesa do Favelado
 Instituto GEA
 Cooper-Recifavela
 Cooperpac
 Coopercose
 Coopergaia
 Coopel
 Coreji
 Coopercaam
 Coopercral
 Reciclacity
 Reciclapirituba
 Nova Esperança
 Recilando esperança
 Cooperativa Chico Mendes

Exibições: **29**

[Compartilhar](#) [Twitter](#) [Facebook](#)

[< Post Anterior](#) [Próximo Post >](#)

Comentar

Você precisa ser um membro de Portal Luis Nassif para adicionar comentários!
[Entrar em Portal Luis Nassif](#)

NOVAS

Receba notícias por e-mail:

[Cadastre-se](#)

RINGS BRASILEIRAS
BLOGS BRASILEIRAS

[Clipping do dia](#)

[Fotos, charges e tirinhas](#)

[Multimídia do dia](#)

[Fora de Pauta](#)

[Cerimônias de abertura dos Jogos Olímpicos e seus uniformes](#)

[Karnak - O Mundo](#)

[Fotos de Einstein](#)

[Direito autoral brasileiro é pior que acordos internacionais](#)

[Defesa de Valerio nega envolvimento de Gilmar](#)

[As fotos do concurso da National Geographic](#)

[Mais...](#)

DINHEIRO VIVO

QUA FINANCEIRO

Cash

PUBLICIDADE

anco do Br
 a sa ban
 desemprego
 economi
 Crise ban
 Fala
 cidades
 civil Polític
 posição

ECONOMÍA



OUTROS PROBLEMAS AMBIENTAIS

O que você sabe sobre as questões a seguir? Discuta com o seu colega.

- a. Poluição (Hídrica, Do Solo E Atmosférica)
- b. Inversão Térmica
- c. Chuva Ácida
- d. Efeito Estufa
- e. Desmatamento
- f. Extinção De Espécies
- g. Buraco Na Camada De Ozônio

QUER SABER MAIS?

Quer saber mais sobre sustentabilidade e defesa do meio-ambiente? Entre nos sites abaixo e descubra o que você pode fazer para ajudar!

<http://www.ecodesenvolvimento.org.br/>

<http://www.greenpeace.org/brasil/pt/>

AUTOAVALIAÇÃO

- 1) Depois de estudar essa unidade, o que eu aprendi sobre:
 - a) reciclagem?
 - b) o gênero carta-aberta?
 - c) o gênero reportagem?
 - d) a linguagem utilizada em uma reportagem?
 - e) a linguagem utilizada em uma carta-aberta?
- 2) Como eu aprendi isso?
- 3) O que eu ainda gostaria de aprender sobre esses temas?



PENSANDO NO PRÓXIMO PROJETO

Nessa lição trabalhamos um pouco sobre lixo e reciclagem. Na próxima lição trabalharemos com o tema de relacionamentos. Que tal ler sobre os dois? Leia o texto a seguir para ir entrando no clima da próxima lição!

LIXO (Luis Fernando Veríssimo)

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.

- Bom dia...
- Bom dia.
- A senhora é do 610.
- E o senhor do 612
- É.
- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
- Pois é...
- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
- O meu quê?
- O seu lixo.
- Ah...
- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
- Na verdade sou só eu.
- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
- Entendo.
- A senhora também...
- Me chame de você.
- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo. Champignons, coisas assim...
- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
- A senhora... Você não tem família?
- Tenho, mas não aqui.
- No Espírito Santo.
- Como é que você sabe?
- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
- É. Mamãe escreve todas as semanas.
- Ela é professora?
- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
- Pois é...
- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
- É.
- Más notícias?
- Meu pai. Morreu.
- Sinto muito.
- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
- Foi por isso que você recomeçou a fumar?
- Como é que você sabe?
- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
- Tranqüilizantes. Foi uma fase. Já passou.
- Você brigou com o namorado, certo?
- Isso você também descobriu no lixo?

- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.
- É, chorei bastante, mas já passou.
- Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
- É que eu estou com um pouco de coriza.
- Ah.
- Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
- É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
- Namorada?
- Não.
- Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
- Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
- Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
- Você já está analisando o meu lixo!
- Não posso negar que o seu lixo me interessou.
- Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
- Não! Você viu meus poemas?
- Vi e gostei muito.
- Mas são muito ruins!
- Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
- Se eu soubesse que você ia ler...
- Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
- Acho que não. Lixo é domínio público.
- Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
- Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
- Ontem, no seu lixo...
- O quê?
- Me enganei, ou eram cascas de camarão?
- Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
- Eu adoro camarão.
- Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
- Jantar juntos?
- É.
- Não quero dar trabalho.
- Trabalho nenhum.
- Vai sujar a sua cozinha?
- Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora. - No seu lixo ou no meu?



SACO
É UM
SACO.

RECUSE, REDUZA, REUTILIZE.

O LIXO É SEU



**FAÇA COLETA SELETIVA:
CONDIÇÃO PARA UM MUNDO MELHOR.**

**Quem joga óleo
na pia, trata assim
a natureza.**

**Campanha de
Reciclagem de
Óleo de Cozinha
Porto Seguro**



Um pequeno gesto que faz muito pela natureza.

O óleo de cozinha usado descartado na pia é o mesmo que entope redes de esgoto e aumenta os custos do tratamento de água, além de poluir rios e represas. Um único litro de óleo pode contaminar até 1 milhão de litros de água. Ajude a mudar esse quadro. Junte o óleo usado e leve até uma sucursal Porto Seguro. A partir da sua reciclagem serão fabricados diversos produtos, entre eles o biodiesel. Participe.

Veja como é simples.



• Retire na sucursal Porto Seguro o minigalão para coleta do óleo.



• Deposite o óleo usado em casa no seu minigalão.



• Quando encher, leve até uma sucursal e deposite no galão de coleta.

Para saber qual a sucursal mais perto de você, acesse www.portoseguro.com.br ou [clique aqui](#).



Caso não esteja visualizando este email, [clique aqui](#).

RECICLAGEM. ADOpte ESTa Ideia.

**Utilize os coletores de lixo
espalhados por todo o shopping.
É o Central Plaza contribuindo para a coleta seletiva.**



Você sabia que:
2 garrafas pet podem
se transformar em uma
camiseta ecológica?



**Seja seletivo. Você colabora
e a natureza agradece.**

 **Central
Plaza
Shopping**
Mais por você.

**RECICLAR É DAR UMA SEGUNDA
OPORTUNIDADE DE VIDA.
NO FUNDO, É O QUE A AMI
FAZ PELO MUNDO FORA.**



**COLABORE COM A CAMPANHA DE RECICLAGEM DE
TELEMÓVEIS E CONSUMÍVEIS INFORMÁTICOS DA AMI. AO
COLOCAR TELEMÓVEIS VELHOS, TINTEIROS E TONERS DE
IMPRESSORA, FOTOCOPIADORA OU FAX NOS CONTENTORES
ADEQUADOS, VOCÊ CONTRIBUI PARA A CAUSA DA AMI E
AINDA AJUDA O AMBIENTE.**



DÊ. UMA VEZ QUE NÃO DÓI NADA.

Que tal um caderno novo?



Papel



Projeto
Coleta Seletiva



projeto
ciclo para vida



GENTE INTELIGENTE PRESERVA O MEIO AMBIENTE

MEIO AMBIENTE X SACOLAS PLÁSTICAS



As sacolas plásticas causam inúmeros danos ao Meio Ambiente, podemos destacar a contaminação do lençol freático, inundações, poluição dos mares, entupimento da passagem de água em bueiros e córregos, o que contribui para as inundações e retenção de mais lixo.



A idéia é substituir o uso de sacolas plásticas descartáveis, por sacolas não descartáveis, aquelas antigas sacolas de feira que as nossas avós usavam.

DICAS DE COMO COMEÇAR A DIMINUIR O USO DAS SACOLAS DE PLÁSTICAS

- 1 – Comece a levar uma sacola própria para fazer as compras. Não importa que nela não caibam todas as suas compras, o que importa é que pelo menos uma parte delas vai para casa sem utilizar as sacolas plásticas;
- 2 – Use as sacolas de feira, seja ela de plástico resistente ou de pano;
- 3 – Se a quantidade das compras for muito grande, peça no supermercado caixas de papelão;
- 4 – Dê preferência ao comércio que utiliza sacolas biodegradáveis;
- 5 – Dê preferência pelos sacos de papel;
- 6 – Repense as suas compras. Compre o que lhe é realmente necessário. Quanto menos compras, menos sacolas serão utilizadas;

10% do lixo brasileiro é composto por sacolas plásticas. Cada brasileiro utiliza 19 quilos de sacolas por ano. (Revista Meio Ambiente, 2008)



CAMPANHA RECICLAGEM DE LIXO ELETRÔNICO

Você pode, você deve reciclar
o seu celular, bateria ou acessório
sem utilidade.

Entregue nas lojas das operadoras
de telefonia celular.

**PROTEJA O
MEIO AMBIENTE
E MANTENHA A
CIDADE LIMPA!**



O QUE É RECICLAR?
 RECICLAR É REAPROVEITAR MATERIAIS QUE SERIAM JOGADOS NO LIXO, PROCES- SANDO-OS DE FORMA A SEREM UTILIZADOS COMO MATÉRIA-PRIMA NA CONFEÇÃO DE NOVOS PRODUTOS!

RECICLAR É MESMO IMPORTANTE?
 MUITO IMPORTANTE!! COM A RECICLAGEM, EVI- TAMOS O DESPERDÍCIO DE RECURSOS NATURAIS, E, AINDA, DEIXAMOS DE ACUMULAR LIXO NOS ATERROS E NAS RUAS DA CIDADE!

O QUE PODEMOS RECICLAR?
 MUITAS COISAS! VEJA SÓ:

 **PAPÉIS**  **VIDROS**  **METAIS**  **PLÁSTICOS**

RECICLANDO ATITUDES

A COLETA SELETIVA TEM POR FIM RECOLHER PRODUTOS DESCARTADOS PARA SUBMETÊ-LOS A RECICLAGEM! VOCÊ PODE FAZER SUA PARTE, SEPARANDO LIXOS RECICLÁVEIS DE SUA CASA E DEPOSITANDO- OS NOS CESTOS ADEQUADOS:



COOPERE COM O MEIO AMBIENTE PEQUENAS ATITUDES FAZEM A DIFERENÇA! TRANSFORME O SEU LIXO EM UM LUXO!



Se você jogar o óleo pelo ralo, ele pode voltar pra você.

Não jogue o óleo usado de frituras na pia ou no ralo. Um litro deste resíduo, que vai parar nos rios, contamina cerca de 1 milhão de litros de água, equivalente ao consumo de uma pessoa em 14 anos.

Recicle!

Armazene seu óleo de cozinha em garrafas PET, depositando no local indicado em seu condomínio.

ANEXO 6: ASPECTOS PARA ANÁLISE TEXTUAL

Primeira parte – Dimensão Global

1. o universo da referência – real ou fictício – para o qual o texto remete;
2. seu campo discursivo de origem ou de circulação (isto é, campos científico, didático, jurídico, religioso, político, de informação, de entretenimento, literário etc.);
3. seu tema ou sua ideia central;
4. sua função comunicativa predominante;
5. seu propósito ou intenção mais específica;
6. a vinculação do título ao núcleo central;
7. o critério da subdivisão em parágrafos;
8. a direção argumentativa assumida;
9. as representações, as visões de mundo, as crenças, as concepções que o texto deixa passar, explícita ou implicitamente.
10. os padrões de organização decorrentes do tipo que o texto materializa; por exemplo, no caso de textos narrativos, a fidelidade ao esquema da narrativa; a ordenação na sequência dos fatos; a harmonia entre personagens, tempo, espaço e enredo;
11. as particularidades de superestrutura de cada gênero (blocos, partes, subdivisões; formas de organização, de apresentação e de sequência dessas partes;
12. seus esquemas de progressão temática;
13. seus recursos de encadeamento, de articulação entre parágrafos ou períodos, a fim de lhe conferir a necessária continuidade;
14. a síntese global de suas ideias ou informações;
15. o discernimento entre as ideias principais e aquelas outras secundárias;
16. sua adequação às especificidades dos destinatários envolvidos;
17. sua relevância comunicativa na exposição de dados, de informações, de argumentos, isto é, o grau de novidade das informações, o que determina o seu nível (alto, mediano ou baixo) de informatividade.
18. o grau de adequação desse nível à situação comunicativa;
19. suas relações com outros textos; o que inclui, mais especificamente, as remissões, as alusões, as paráfrases, as paródias ou as citações literais.

Segunda Parte – Aspectos pontuais de construção do texto

1. as expressões referenciais que introduzem os objetos de referência;
2. as retomadas dessas expressões referenciais, que asseguram a continuidade referencial pretendida, seja pela substituição pronominal (anáforas, catáforas pronominais e dêiticos textuais), seja sua substituição lexical (por sinônimos, hiperônimos ou expressões equivalentes);
3. as diversas funções da repetição de palavras ou de segmentos maiores;
4. as elipses;
5. aspectos do significado de uma unidade, de uma expressão ou até de um morfema;
6. o caráter polissêmico das palavras em decorrência de seu trânsito para um outro campo de referência.
7. os segmentos em relação de sinonímia, antonímia, hiperonímia e paronímia;
8. a associação semântica entre as palavras (ou as cadeias ou redes de elementos afins que se distribuem ao longo do texto);
9. a concordância verbal e nominal e suas relações com a continuidade temática do todo ou de uma passagem;
10. os valores sintático-semânticos da conexão interfrásica, possibilidades pelo uso de preposições, conjunções, advérbios e de respectivas locuções;
11. o uso de dêiticos pessoais, espaciais e temporais e a relação dessas expressões com elementos do contexto;
12. a ocorrência de paráfrases e suas marcas indicativas;
13. a presença de estruturas sintáticas paralelas;
14. os efeitos de sentido pretendidos pela alteração na ordem canônica das palavras (inversão ou deslocamento de um termo, por exemplo);

15. os efeitos de sentido (ênfase, reiteração, refutação, ambiguidade, humor, gradação, contraste) pretendidos pela escolha de determinada palavra ou por certos recursos morfossintáticos e gráficos (aspas, itálico, sublinhado, diferentes cores, tamanhos e disposições das letras ou figuras etc.);
16. os efeitos de sentido pretendidos pela transgressão de qualquer um dos padrões morfossintáticos e semânticos estabelecidos;
17. as marcas de ironia;
18. as marcas de envolvimento do autor frente ao que é dito;
19. os comentários do enunciador sobre seu próprio discurso;
20. a forma (direta ou indireta) de como o interlocutor está presente ou apenas suposto;
21. as falas que se fazem ouvir;
22. os implícitos ou vazios de sentidos;
23. os diferentes usos e correlações dos tempos e modos verbais;
24. as marcas das especificidades de uso da oralidade ou da escrita;
25. o nível maior ou menor da formalidade da linguagem utilizada;
26. a presença de sinais que indicam a distribuição das informações em itens, em pontos distintos.
27. as marcas de polidez convencionais;
28. aspectos da pontuação, da ortografia das palavras e da apresentação gráfica do texto, subordinados, sempre, à coerência e à relevância;
29. e outras questões que se ponham a descoberto em uma ou outra análise.

Fonte: ANTUNES, 2010, p. 56-57