

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Daniela Doneda Mittelstadt

**MULTILETRAMENTOS E AUTONOMIA NAS AULAS DE LÍNGUA ADICIONAL:
UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO**

Porto Alegre
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

Daniela Doneda Mittelstadt

**MULTILETRAMENTOS E AUTONOMIA NAS AULAS DE LÍNGUA ADICIONAL:
UMA PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO**

Monografia apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christine Nicolaides

Porto Alegre
2010

*“Você não pode ensinar nada a um homem;
você pode apenas ajudá-lo a encontrar
a resposta dentro dele mesmo.”*

GALILEU GALILEI

AGRADECIMENTOS

- ✓ Primeiramente, agradeço a **Divair e Valter**, meus pais, que jamais deixaram de acreditar em mim. Não só foram sempre meu porto seguro (até mesmo quando a milhares de quilômetros de distância), como me fizeram perceber que não podia desistir dos meus sonhos, por mais distantes e impossíveis que eles pudessem parecer.
- ✓ Agradeço também a todos que colaboraram na minha caminhada acadêmica. De modo especial, agradeço:
 - À Christine Nicolaides, minha orientadora, amiga e professora. Pela dedicação, compreensão e por sempre me mostrar que eu podia mais do que eu pensava. Por me fazer crer que um professor pode mudar a vida de um aluno e fazê-lo buscar seus objetivos.
 - À Margarete Schlatter, por sempre confiar no potencial dos alunos, permitindo-lhes excelentes momentos para reflexão e crescimento.
 - Aos meus colegas de trabalho e de pesquisa. Em especial, aos colegas do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e à Bruna Sommer.
 - Aos meus alunos, que me mostraram a profissão que eu queria seguir e que me mostraram que me dedicando eu poderia fazer a diferença.
 - Aos professores Valdir Flores, Antonio Sanseverino, Rosalia Garcia e Luciene Simões, pelo exemplo.
 - À Beatriz Demoly, pelo carinho, pela atenção e pela ajuda em todos os sentidos durante o meu período de permanência na Venezuela.
 - Aos meus colegas do Yázigi, que muito me ensinaram sobre a produção de material didático.
 - À UFRGS.
 - Ao Instituto Cultural Brasil-Venezuela.
- ✓ Agradeço àqueles que sempre estão ao meu lado, me dando todo o suporte que preciso:
 - Aos meus irmãos, Dulciana, Davi e Suzana, pela amizade e pelo carinho.
 - Aos meus amigos, por estarem sempre lá. Sem eles, eu não teria conseguido.
 - Ao Jordan, que me apoiou a cada segundo quando decidi retomar este trabalho.

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre o desenvolvimento de autonomia e multiletramentos em línguas adicionais a partir da apresentação e análise de duas unidades para o ensino de Português como língua adicional. O trabalho parte das concepções de uso da linguagem (CLARK, 2000; REDDY, 2000), de autonomia como forma de desenvolvimento da capacidade de atuar de forma crítica e modificadora em seu contexto (NICOLAIDES, 2003), de multiletramentos críticos (SNYDER, 2003) e da importância do ensino de línguas adicionais para a formação da cidadania (RAJAGOPALAN, 2003). De forma a explicitar as teorias e os critérios que embasam a produção do material didático com esse foco, o trabalho está dividido em cinco partes: aprendizagem de língua adicional sob uma perspectiva de uso da linguagem; autonomia e multiletramentos: conceitos subjacentes à produção de um material didático para o ensino de línguas adicionais; unidades didáticas de língua adicional visando a multiletramentos e à autonomia do educando; contexto de produção e realização das unidades de ensino; considerações finais. As unidades didáticas sugerem que o desenvolvimento da autonomia e de multiletramentos é favorecido quando há: trabalho por projetos; unidades de ensino que tenham possibilidades de escolha por parte dos alunos; início das unidades didáticas explicitando o tema, os objetivos e o material a ser usado; sugestões de outras fontes para aprofundar o trabalho. Pretendo com este trabalho contribuir para o debate de um ensino de línguas adicionais que busca tornar os alunos mais atuantes como membros de suas comunidades de prática, fornecendo aos professores de línguas adicionais maiores subsídios teóricos e práticos para a elaboração de tarefas de ensino.

Palavras-Chave: autonomia; multiletramentos; uso da linguagem; aprendizagem de línguas adicionais, unidades didáticas.

ABSTRACT

This work aims to reflect on autonomy development and multiliteracies in additional languages from the presentation and analysis of two units to the Portuguese teaching as an additional language. This work is based on the concepts of language use (CLARK, 2000; REDDY, 2000), autonomy as a means of developing the capacity to act in a critical and modifying way in one's own context (NICOLAIDES, 2003), critical multiliteracies (SNYDER, 2003) and the importance of additional language teaching to the education for citizenship (RAJAGOPALAN, 2003). In order to explain the theories and criteria that highlight the production of the didactic material with this focus, the work is divided into five parts: learning an additional language in the language use perspective; autonomy and multiliteracies: concepts underlying the production of a course for teaching additional languages; additional language teaching units aimed at student's multiliteracies and autonomy; context of production and use of teaching units, final considerations. The teaching unit suggests that the development of autonomy and multiliteracies is favored when there are: work with projects, teaching units that have choice opportunities for students, suggestions of other sources for further work. I intend with this work to contribute to the discussion of an additional language teaching that seeks to make students more active as members of their communities of practice, giving additional languages teachers more theoretical and practical data for the preparation of tasks.

Key-words: autonomy, multiliteracy, language use, additional language learning; tasks.

SUMÁRIO

<u>1 INTRODUÇÃO.....</u>	<u>8</u>
<u>2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL SOB UMA PERSPECTIVA DE USO DA LINGUAGEM.....</u>	<u>12</u>
2.1 O que é linguagem?.....	12
2.2 Língua Adicional e sua Importância.....	15
<u>3 AUTONOMIA E MULTILETRAMENTOS: CONCEITOS SUBJACENTES À PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS</u>	<u>18</u>
3.1 Autonomia.....	18
Dickinson (1987) aponta que existem outros termos utilizados por pesquisadores da área de línguas adicionais. Entre eles, menciona: auto-instrução, autodireção, semi-autonomia, materiais de auto-acesso, aprendizagem de auto-acesso, instrução individualizada entre outros. Para maiores explicações sobre os outros termos, remeto ao autor.	18
3.2 Multiletramentos	24
3.2.1 Modelos de letramento.....	27
3.2.2 Letramento e Multiletramentos.....	28
3.2.3 Multiletramentos em Língua Adicional.....	29
3.3 Autonomia e Multiletramentos – Como ajudar a desenvolvê-los na sala de aula?.....	31
<u>4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E REALIZAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO.....</u>	<u>38</u>
4.1 O PPE-UFRGS.....	38
4.2 Curso de Nível Avançado para alunos do convênio com a Associação Brasileira de Intercâmbio Cultural (ABIC).....	39
<u>5 UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA ADICIONAL VISANDO A MULTILETRAMENTOS E À AUTONOMIA DO EDUCANDO.....</u>	<u>44</u>
5.1 Critérios para a elaboração das unidades didáticas.....	44
5.2 Estrutura das unidades didáticas.....	46
5.3 Descrição das unidades de ensino.....	47
5.3.1 Descrição da unidade 1.....	47
5.3.2 Descrição da unidade 2.....	52
<u>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>56</u>
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</u>	<u>58</u>
<u>ANEXOS.....</u>	<u>64</u>
ANEXO I – Unidade Didática 1.....	64
ANEXO II – Linguagem para debates	73
ANEXO III – Unidade Didática I – Primeira Versão.....	80
ANEXO IV – Unidade Didática 2	84
ANEXO V – Unidade II – Primeira Versão.....	91
ANEXO VI – Imagens para Discutir Problemas Mundiais.....	94
ANEXO VII – Cartões sobre os “8 jeitos de mudar o mundo”	97
ANEXO VIII – Cartões de Feliz-Ano Novo	99

1 INTRODUÇÃO

O que faz com que alguns aprendizes se engajem em sua aprendizagem, enquanto outros não se interessam pelo que está sendo trabalhado? Quais são os objetivos ao ensinar-se uma língua adicional¹? O que se espera que os alunos consigam realizar a partir do que foi trabalhado em aula? Este trabalho surgiu com base nesses e em outros questionamentos sobre como se dá um aprendizado de língua adicional de maneira mais efetiva.

Como aluna, sempre busquei ser crítica em relação ao meu aprendizado, questionando as formas pelas quais aprendia. Notava, por exemplo, que nos momentos em que realmente me interessava por algum assunto, acabava por buscar mais fontes de informação sobre o mesmo, com ou sem ajuda de outrem. Comecei a perguntar-me se haveria ou não algum “segredo” para aprender novos conteúdos e isso deu ensejo para a minha caminhada acadêmica.

Ao entrar na universidade, tive a chance de iniciar minha práxis antes da metade do curso, que se deu primeiramente como professora de diferentes níveis em um curso livre de Inglês da capital gaúcha. A experiência de ministrar aulas em um curso livre fez com que minha criatividade fosse aguçada e enfrentasse desafios ao preparar aulas e, conseqüentemente, materiais para diversos públicos. Durante esse período houve ainda momentos em que trabalhei com Educação a Distância.

A graduação também me deu a possibilidade de ter contato por mais de dois anos com pesquisa por meio de uma bolsa de Iniciação Científica sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Christine Nicolaides. Nesse período, desenvolvi uma maior habilidade reflexiva no que diz respeito a questões da linguagem e, em especial, sobre o aprendizado autônomo.

Estudar autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, por sua vez, fez com que eu vislumbrasse a possibilidade de não mais depender de meus professores para falar-me acerca de novos conteúdos, e sim para orientar o meu caminho, quando tinha dúvidas. Esse importante passo em minha vida acadêmica levou-me à resolução sobre um dos temas que gostaria de abordar em meu trabalho de final de curso: autonomia na aprendizagem de língua adicional.

¹ Neste trabalho resolvi adotar o termo Língua Adicional (HELLERMAN, 2008), por ser um termo que não atenta para onde a língua está sendo aprendida e por ter um caráter positivo, pois estabelece que se trata de uma língua a mais, não importando se segunda, terceira ou quarta em termos de aprendizagem. Ainda sobre o termo Língua Adicional, Schlatter & Garcez (2009) apontam que ao falar-se de uma língua adicional, está enfatizando-se o convite para que educandos e educadores se utilizem dessas formas de expressão para participar de sua própria sociedade, envolvendo uma reflexão sobre de quem é essa língua, de quem ela pode ser, sobre que língua essa. Para maiores detalhes sobre o uso do termo, remeto aos autores.

Nos últimos meses de faculdade, as leituras sobre autonomia feitas no grupo de pesquisa do qual fiz parte até metade de 2009 dirigiram-se para uma perspectiva sociocultural. Nessa perspectiva, passei a entender que a autonomia pode ser analisada não somente por um viés individual, mas também, e até mais relevante, por um viés social. Essa questão será aprofundada ao longo deste trabalho.

Paralelamente a esse grupo de pesquisa, no ano de 2008² e 2009³ participei de encontros semanais para discutir a aprendizagem de Português como língua adicional sob orientação da Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter. Nesses encontros, entre os temas debatidos, passei a conhecer concepções de letramento (STREET, 2003), e passei a relacioná-las ao aprendizado autônomo. Dei-me conta de que quando são proporcionadas práticas de multiletramentos em aulas de Língua Adicional o aluno passa a ser competente para fazer parte de novas e diferentes comunidades de prática⁴. Além do mais, o aluno pode conscientizar-se das comunidades de prática da qual já faz parte, valorizando-as. Esse fator, conseqüentemente, pode auxiliá-lo a tornar-se mais autônomo, uma vez que consegue agir no mundo através da linguagem.

No segundo semestre de 2009 o seminário de formação de professores do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS tinha como objetivo o desenvolvimento de um projeto, em que os participantes se dividiram em grupos de acordo com o interesse. Nesse momento, juntamente com Ingrid Frank, Marta Cepas Peixoto e Kleber Schenk, passei a analisar materiais didáticos do curso de Leitura e Produção Textual do Programa, buscando os critérios que faziam com que as tarefas fossem adequadas ou não ao curso, principalmente a partir da noção bakhtiniana de gêneros do discurso. Esses critérios e as discussões com o grupo fizeram-me refletir sobre a reformulação de unidades didáticas. Nesse contexto, a leitura dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) foi de extrema importância, pois muitas perguntas norteadoras para a produção e reformulação do material didático do curso de Leitura e Produção Textual – e posteriormente para as unidades didáticas deste trabalho – surgiram das discussões feitas a partir desses referenciais.

A partir das discussões no grupo de pesquisa e dos seminários sobre ensino e aprendizagem de línguas, passei a refletir sobre as maneiras de ajudar os alunos no desenvolvimento da autonomia e de multiletramentos e passei a questionar-me de que modo um material didático que os tenha como objetivo pode ajudar nesse caminho.

² Na disciplina eletiva intitulada Lingüística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira

³ No seminário de formação de professores de Português como Língua Estrangeira

⁴ Segundo Hellerman (2008, p. 7), “comunidade de prática é um grupo de indivíduos, normalmente fisicamente co-presentes, que se reúnem sob os auspícios de um interesse ou meta comum de co-construir práticas para a interação que, por sua vez, constitui a comunidade de prática – a sua razão para estarem juntos”.

Foram com essas perguntas que, ainda em 2009, iniciei a ministrar aulas de Português como língua adicional, primeiramente como professora estagiária e, em um segundo momento, como bolsista de extensão.

Em 2010, em um convênio entre a UFRGS e o Instituto Cultural Brasil-Venezuela, fui trabalhar em Caracas, não só ministrando aulas, como também reformulando o material didático do Instituto e propondo projetos de ensino para todos os níveis da Instituição. Essa experiência foi de extrema valia para a reformulação de unidades didáticas que eu havia produzido em momentos anteriores. Os critérios que haviam sido criados como projeto no PPE foram muito importantes nessa reformulação e deu motivação e questionamentos para a inclusão de novos critérios.

Essas diferentes etapas fizeram com que eu formulasse e reformulasse materiais didáticos de Português como língua adicional, de forma a buscar que as tarefas propostas fossem ao encontro das teorias nas quais eu acredito.

Desta forma, com o intuito de expor as minhas principais reflexões sobre formulação/reformulação de material didático, critérios para a sua produção, autonomia e multiletramentos, apresento neste trabalho duas unidades de ensino que buscam mostrar de que forma os pressupostos teóricos deste trabalho podem ser utilizados na formulação de unidades de ensino de línguas adicionais.

Assim, divido o meu trabalho em seis partes, as quais apresentarão as minhas concepções no que tange à autonomia e a multiletramentos, a importante relação entre ambas, o contexto de ensino no qual desenvolvi o material didático e o seu objetivo, os critérios necessários na formulação e reformulação desse material didático, a análise de duas unidades de ensino e, por fim, algumas considerações finais.

Em um primeiro momento, versarei sobre a aprendizagem de línguas adicionais sob uma perspectiva de uso da linguagem, apresentando uma breve revisão bibliográfica em relação às concepções de linguagem e à importância do ensino e aprendizagem de línguas para o desenvolvimento crítico dos alunos.

Após, falarei sobre os conceitos de autonomia e multiletramentos na aprendizagem de línguas adicionais. No decorrer desse capítulo, farei um paralelo entre autonomia e multiletramentos, mostrando de que modos os dois campos podem ser aproximados e de que modo essa aproximação é interessante nos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais e na produção de material didático.

Apesar de um interesse cada vez maior na área de autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, parece-me que ainda há uma necessidade de maiores reflexões sobre o

assunto, principalmente no que se refere ao material didático do professor e seus manuais, que muitas vezes não dão alternativas de conteúdos e formas de aprendizagem de línguas nem para o professor, nem para o aluno.

Muitos materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais apresentam partes específicas para trabalhar com estratégias de aprendizagem (NUNAN, 1995; OXENDON, 2006), com o intento de desenvolver habilidades individuais dos alunos. Por outro lado, quando se pensa em oferecimento de tarefas em que os alunos tenham que trabalhar em conjunto, atuar em diferentes papéis discursivos, desempenhar tarefas com interlocutores específicos, e, mais do que isso, escolher sobre o que debater, os materiais didáticos demonstram pouca ou nenhuma preocupação com o desenvolvimento de autonomia na perspectiva de uso da linguagem.

Dessa forma, pretendo com este trabalho mostrar como unidades didáticas podem ser desenvolvidas de forma a ajudar os alunos a serem mais autônomos e multiletrados.

No quarto capítulo, trarei à tona o contexto no qual produzi as unidades didáticas deste trabalho, falando sobre as diferentes escolhas que tive que fazer para a sua produção, tal como temas, gêneros discursivos e produtos finais.

No quinto capítulo, apresentarei as duas unidades didáticas que procuram desenvolver a autonomia e multiletramentos em aulas de línguas adicionais. Para tanto, iniciarei o capítulo apontando os critérios para a facção do material didático.

Para finalizar este trabalho, falarei sobre algumas perspectivas que o desenvolvimento da autonomia e de multiletramentos nas unidades didáticas podem propiciar nas aulas de línguas adicionais. Dessa forma, espero contribuir para a compreensão de caminhos para um ensino e uma aprendizagem mais significativos nas aulas de línguas adicionais.

2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL SOB UMA PERSPECTIVA DE USO DA LINGUAGEM

*Uma parte de mim
é só vertigem:
outra parte,
linguagem.*

FERREIRA GULLAR

Para entrar no campo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais, é essencial que se fale em como acredito que uma língua seja aprendida, bem como defini-la. Após dissertar sobre isso, versarei brevemente sobre a importância da aprendizagem de línguas.

2.1 O que é linguagem?

Segundo Travaglia (1997), normalmente se tem levantado três concepções sobre o que seja a linguagem. A primeira a compreende como expressão do pensamento. Nessa concepção, parte-se da hipótese de que o pensamento é um dom inato, a linguagem é indispensável e o indivíduo não pode pensar sem dela fazer uso, porquanto ela funciona apenas como veículo do pensamento. Se a função da língua é representar o pensamento e conhecimento de mundo, aquele que não se expressa bem, não pensa de maneira qualificada (GERALDI, 2001).

Nessa perspectiva, o termo “língua” refere-se a apenas uma variedade, a chamada língua padrão ou norma culta. A língua utilizada pelos falantes deve obedecer às regras prescritas pelas “boas” gramáticas normativas. Variação é sinônimo de transgressão. Esse entendimento sobre o que seja a linguagem foi sustentado pela tradição gramatical grega, passando pelos latinos, pela Idade Média e pela Moderna, sendo rompido somente no início do século XX por Saussure (1969).

A segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação (TRAVAGLIA, 1997). Nela a língua é vista como um código e como um sistema que basta a si mesmo, isolado de sua utilização, não considerando “os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua” (p.22). Dessa forma, afasta o que é histórico e social na língua do indivíduo falante e do processo de produção.

Nessa acepção, a mudança não pode ser concebida como progresso ou como degeneração, mas como um processo pelo qual as línguas simplesmente passam. Altera-se a configuração do sistema, mas nunca a realidade sistêmica da língua, que é vista como sincrônica. Essa concepção advém dos estudos de Saussure (1969) e seus seguidores, tais como Jakobson (1973). Esses estudiosos estudavam a língua segundo uma concepção formalista, tendo uma visão monológica e imanente da língua.

Nas duas visões de linguagem mencionadas (como forma de expressar o pensamento e como instrumento de comunicação), a língua é vista como uma realidade em si, como se estivesse “despregada de seus falantes, da dinâmica das relações sociais, dos movimentos da história” (FARACO, 2003, p. 5).

Reddy (2000) se refere a essa maneira de perceber a linguagem como a metáfora do conduto. O autor aponta algumas expressões que são comumente utilizadas, tais como “insira aquelas ideias em outro lugar no parágrafo” e “sempre que você tiver uma boa ideia, acostume-se a captá-la em palavras” (p.9) e afirma que ao utilizá-las, estamos nos referindo à língua como possuindo a função de transferir o pensamento com base no uso de palavras. Dessa forma, caberia ao falante passar de maneira clara o seu pensamento, e ao ouvinte, captar o significado dessa mensagem. Nessa perspectiva, falhas comunicativas seriam causadas quando o falante ou o ouvinte tivessem tido algum problema nesse trajeto, com essa metáfora se referindo a essa condução que ocorreria dos pensamentos de uma pessoa para a outra.

De modo a trazer à tona outra maneira para pensar a comunicação, o autor propõe uma nova explicação para o que é a linguagem: o paradigma dos construtores de instrumentos. Nesse viés, falhas na comunicação são intrínsecas ao sistema, que só podem ser reduzidas por esforços contínuos e muita interação verbal. Esse paradigma é ligado à terceira concepção da linguagem.

Marcuschi (2008, p.60) afirma que a língua, nessa perspectiva, é vista em seu aspecto sistemático, mas observada em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, “predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo”. Afirma, ainda, que “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (p.61).

E esse terceiro entendimento sobre o que é a linguagem e qual a sua função foi utilizado para a produção do material didático que será analisado no capítulo 5 deste trabalho. Assim, linguagem será então sempre usada neste trabalho como social, partindo das

interações e ações das pessoas no mundo (CLARK, 2000), sendo fundamental para o entendimento da ordem social.

Aqui me referi sobre o que é a linguagem, pois é essencial que o professor de língua materna ou adicional conheça a definição de linguagem na qual baseia a sua práxis, pois essa guiará o professor não só nas tarefas que propõe aos alunos, como também na forma que avalia seus educandos, entre outros.

Simões (2008) afirma que para um ensino que realmente vise ao aprofundamento do domínio linguístico e ao alargamento das suas práticas de letramento,

é preciso partir de uma visão dinâmica de língua, objeto que só se constitui na sua relação com um contexto social e histórico, na sua relação com sujeitos que nela se constituem e a constituem simultaneamente. Concebida como discurso, a língua não existe de forma imanente: não é um objeto em si, não é um repertório de estruturas abstratas, nem de formas concretas. (p.198)

Dessa forma, utilizei-me dessa visão dinâmica da língua para buscar desenvolver um material didático que visse os alunos como sujeitos os quais, dessa forma, devem trabalhar com a língua em contexto e no seu uso, pois a linguagem é um objeto que só se constitui na relação com o contexto social e histórico.

Essa concepção de linguagem já vem sendo adotada na produção de material didático⁵, ainda que de maneira ainda um pouco tímida. Um exemplo dessa produção é o Curso de Espanhol-Português para intercâmbio (CEPI)⁶, em que as tarefas propostas partem da concepção de uso da linguagem “como una práctica, históricamente construida y dinámica, a través de la cual actuamos en el mundo, participando en interacciones con otros y construyendo con ellos nuestro quehacer cotidiano” (SCHLATTER *et al*, 2009, p.3). Os autores apontam para a importância de o professor conhecer os pressupostos teóricos que embasam a sua proposta pedagógica e conseguir identificá-los nos materiais produzidos, além de refletir sobre “las implicaciones de la perspectiva adoptada para sus acciones como profesor” (idem).

Acredito, então, que definir uma concepção de linguagem e saber utilizá-la ~~aplicá-la~~ em sua prática é essencial para o professor de línguas adicionais. Com base na definição de uso da linguagem, deliberarei em outros capítulos sobre de que forma essa concepção ajuda no entendimento sobre o que é ser um aprendiz e professor autônomos, assim como o que significa falar de multiletramentos. Além disso, esse entendimento sobre o que é a linguagem

⁵ Exemplos de material didático que buscam o desenvolvimento de multiletramentos é o livro de Magda Soares - Português: uma proposta para o letramento (2002), para o ensino de Língua Materna e os Livros *Língua Estrangeira – Espanhol e Língua Estrangeira – Inglês* das Lições do Rio Grande: livro do aluno (SCHLATTER *et al*, 2009)

⁶ Ver BULLA *et al* (2009), SCHLATTER *et al* (2009)

permite um ensino e aprendizagem mais “amoroso”, nos dizeres de Paulo Freire, pois entende a linguagem dos educandos como variantes, sem dar-lhe uma valoração melhor ou pior, e, os sentidos vistos como em constante construção.

Com o entendimento de que a língua parte das interações e ações das pessoas no mundo, os conceitos de autonomia, multiletramentos e aprendizagem de línguas serão todas calcadas no social. Como tal, pretendo discutir de que modo o educando é um modificador do seu contexto e de como a aula de língua adicional pode ajudar nesse processo, sempre em busca do desenvolvimento de autonomia e de práticas de multiletramentos, de forma a tornar-se um cidadão mais capaz de atuar em diferentes contextos. Para dar início a essa discussão, abordarei brevemente a importância do ensino de línguas adicionais.

2.2 Língua Adicional e sua Importância

Não são poucos os trabalhos que tratam sobre o caráter secundário que as línguas adicionais possuem nas escolas públicas e particulares no Brasil (LEFFA, 1999; CELANI, 2000; GIMENEZ, 2001; BERNARDO, 2007,). Contudo, os cursos livres continuam recebendo inúmeros alunos, preocupados, principalmente, com um melhor futuro profissional. Mas qual é, afinal, a importância do ensino de língua adicional em diferentes contextos? Nesta seção, apontarei os motivos que me fazem entender que este ensino seja, sem dúvidas, importante para a formação dos educandos, não somente quando se pensa em futuro profissional, mas também na formação de cidadãos mais críticos.

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 o menor 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”.

Alinho-me com o pensamento de Rajagopalan de que o ensino e a aprendizagem de línguas nos transforma, e essa transformação, essa amplitude de horizontes é que faz com que eu acredite no trabalho do “educador” de línguas. Com o conhecimento de outra língua, o aluno tem uma possibilidade de conhecer outras culturas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) também seguem nessa direção ao dizerem que:

a aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. (1997, p.39)

Garcez, também nesse sentido, diz que “nós devemos lembrar que educação de língua estrangeira é mais do que proficiência linguística” e que “antes de ser um instrumento ou uma habilidade, a aula de língua estrangeira é também uma janela para o mundo da interação intercultural⁷, uma poderosa arena para a discussão de diferenças e o desenvolvimento de habilidades para a cooperação com aqueles que são diferentes” (2003, p. 3).

A partir disso, o ensino de línguas adicionais deve ser uma maneira de fornecer mais possibilidades aos educandos de fazer uso da linguagem e de forma a conhecer mais sobre as diferenças culturais, e sobre a sua própria cultura. Um dos desafios do educador de línguas adicionais é promover em sala de aula esses momentos de uso da linguagem como meio de permitir ao aluno novas formas de atuar no seu meio e de entender mais sobre a sua cultura. *Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias* (SCHLATTER & GARCEZ, 2009) procuram dar subsídios para ajudar o educador nesse desafio.

Em relação ao papel do educador de línguas, Pennycook (1997) defende um projeto educacional que procure criar aprendizes autônomos, provendo-os com maneiras alternativas de ser e pensar no mundo, um projeto que procure abrir espaços para os educandos lidarem diferentemente com o mundo, tornando-se autores do seu próprio mundo. Dessa forma, o ensino de línguas seria importante para a formação de educandos mais autônomos e capacitados a atuarem em diferentes situações.

Essa noção de ensino de língua adicional como forma de desenvolvimento da criticidade e da cidadania deve estar presente não somente no contexto da escola, mas também em cursos de línguas adicionais, como o caso do Curso de Português para Estrangeiros da UFRGS. Nesses contextos também se deve discutir diferenças entre culturas, estereótipos, maneiras de ajudar a sua comunidade, etc. Vejo, então, que as lições dadas pelos PCN e pelos outros autores apresentados, são de grande importância também para o contexto em que foram criadas e desenvolvidas as tarefas apresentadas neste trabalho.

Procurei, neste capítulo, mostrar as concepções que embasarão as outras partes do meu trabalho, entre elas a definição de linguagem e a possível contribuição do ensino de línguas adicionais para a formação da cidadania, quando essa também é foco nas aulas de língua

⁷ Originalmente o autor se utilizou do termo *cross-cultural*.

adicional. No próximo capítulo, definirei autonomia e multiletramentos na aprendizagem de línguas adicionais e a relevância desse assunto quando pensamos na produção de um material didático que objetiva a formação de educandos mais autônomos e multiletrados.

3 AUTONOMIA E MULTILETRAMENTOS: CONCEITOS SUBJACENTES À PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

“Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.”

PAULO FREIRE

Neste capítulo falarei sobre autonomia, seus diferentes conceitos, e a pesquisa sobre autonomia no Brasil. Após, dissertarei acerca de multiletramentos, descrevendo como tem sido a pesquisa na área, falando sobre seus diferentes modelos e de que modo os conceitos de autonomia e multiletramentos se relacionam. Ao final do capítulo, mencionarei como o professor pode ajudar seus alunos a desenvolverem sua autonomia e multiletramentos quando da produção de material didático.

3.1 Autonomia⁸

O termo autonomia não é novo, já aparecendo em pensadores como Jean-Jacques Rousseau (1712-78) e John Dewey (1859-1952)⁹. Contudo, o conceito de autonomia na aprendizagem de línguas adicionais só começou a delinear-se com o *Council of Europe's Modern Language Projects* em 1971. Um dos resultados desse projeto foi a criação do *Centre de Recherches et d'Applications em Langues* (CRAPEL) na Universidade de Nancy, na França. Yves Châlon, seu criador, é considerado por muitos o pai do conceito de autonomia em aulas de línguas adicionais.

Nesses quase quarenta anos de pesquisa sobre autonomia na área de Linguística Aplicada, há uma grande diversidade de definições para o termo. Essa diversidade seria, segundo Dworkin (1988), inerente à natureza da autonomia. De acordo com o autor, existe um conceito e várias concepções de autonomia ao mesmo tempo. O conceito seria uma noção

⁸ Dickinson (1987) aponta que existem outros termos utilizados por pesquisadores da área de línguas adicionais. Entre eles, menciona: auto-instrução, autodireção, semi-autonomia, materiais de auto-acesso, aprendizagem de auto-acesso, instrução individualizada entre outros. Para maiores explicações sobre os outros termos, remeto ao autor.

⁹ Benson (2001) traz informações sobre alguns filósofos e educadores que tratavam, mesmo que implicitamente, de aprendizado autônomo.

abstrata ampla, construída em bases gerais que precisa, necessariamente, de especificações mais concretas. As concepções seriam esses “exemplos” mais concretos.

De forma a explicar a concepção de autonomia que adoto na minha práxis, bem como na produção de material didático (Capítulo 5), falarei brevemente sobre algumas concepções presentes no meio acadêmico.

Holec define autonomia como “a habilidade de encarregar-se de sua própria aprendizagem” (1981, p.3). Benson (2006) versa sobre o que tem sido produzido em termos de pesquisa acerca do ensino e da aprendizagem autônomos, afirmando que em outras definições de autonomia

“habilidade” é frequentemente substituído por “capacidade” (um termo utilizado por Holec em outro lugar), enquanto que “encarregar-se” é frequentemente substituído por “assumir responsabilidade por” ou “assumir o controle de” sua própria aprendizagem¹⁰. (p.2)

Pelas definições apresentadas, pode-se ver que a definição de autonomia na aprendizagem de línguas adicionais às vezes segue uma forte tendência em ser definida como uma característica individual.

A partir da concepção de uso da linguagem, em que a língua é utilizada para fazer coisas no mundo, e aprender uma língua adicional é uma forma de se transformar em um cidadão mais consciente, acredito ser importante para o professor apresentar em sua práxis uma concepção de autonomia que inclua o social.

Para tanto, baseio-me nos PCN de língua materna, que afirmam que

¹⁰ Tradução livre

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, **participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos**, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos. Ainda que na escola se destaque a autonomia na relação com o conhecimento — saber o que se quer saber, como fazer para buscar informações e possibilidades de desenvolvimento de tal conhecimento, manter uma postura crítica comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão, por exemplo —, **ela não ocorre sem o desenvolvimento da autonomia moral (capacidade ética) e emocional que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança, sensibilidade**, etc. [grifo meu] (BRASIL, p. 62)

Portanto, autonomia nessa concepção não significa saber atuar sozinho, mas saber como participar de uma forma mais efetiva na sua comunidade, com mais respeito mútuo, uma autonomia que está intrinsecamente ligada com a autonomia moral e emocional, que faz com que os sujeitos sejam sempre vistos como atuantes no meio em que vivem. Uma autonomia ligada a uma conscientização do seu papel modificador da sociedade.

Nesse sentido, Toohey & Norton (2003), em um trabalho que brinda a união entre autonomia e teoria sociocultural, convidam os leitores a considerarem a aprendizagem de línguas como um aumento na participação na comunidade de prática e a entender autonomia não tanto como uma performance individualizada, mas como agência socialmente orientada e a conceituar culturas como um ambiente específico, com práticas específicas que proporcionam e limitam possibilidades para ações sociais e individuais.

As autoras, por meio de uma pesquisa com duas educandas de Inglês no Canadá, mostram como somente a análise de características individuais do aprendiz não é o suficiente para explicar o sucesso dos mesmos na aprendizagem. Para entender o processo de aprendizagem, as autoras defendem que é fundamental atentar para as práticas sociais e os contextos nos quais os aprendizes estudam essas línguas, que muitas vezes revelam muito mais sobre a aprendizagem do que as características individuais de cada educando.

Nesse sentido, quando da produção de um material didático nas aulas de línguas adicionais, não se deve somente atentar para as características individuais dos alunos, mas também para o contexto no qual ele está. No material que apresento na lição 5, busquei levar em conta os dois aspectos.

Ainda dentro dessa perspectiva mais social, é importante mencionar a questão da interdependência, defendida da seguinte forma por Kohonen (1992, p.19):

Decisões pessoais são tomadas necessariamente com respeito a normas sociais e morais, tradições e expectativas. A autonomia então inclui a noção de interdependência, que é ser responsável pela própria conduta no contexto social; estar apto a cooperar com outros e resolver conflitos de maneiras construtivas.

Em sua definição, Kohonen aponta a relevância de dar-se conta do contexto em que se está inserido para ser uma pessoa autônoma. Não cooperar com os outros, não reconhecer seu papel dentro do grupo, por mais que se tenha alcançado excelentes resultados em termos de conhecimento, não leva um educando a ser considerado mais autônomo nessa perspectiva, pois essa ação excluiria a noção de interdependência apontada pela autora.

Dessa forma, é possível perceber que a autora há pensa em autonomia de uma maneira mais social e menos individual, o que vai mais ao encontro da minha concepção sobre o termo. Reconhecer-se no seu contexto e saber da sua importância para o aprendizado dos outros participantes da sua comunidade de prática e do seu próprio faz parte da busca do educando e do professor pela autonomia.

Considerando isso, para ser um educando autônomo ele deve

desenvolver a capacidade de exercer autonomia como aprendiz nas oportunidades oferecidas pelo contexto, de forma responsável e assim, tomar consciência de seu papel de modificador do meio social no qual está inserido (NICOLAIDES, 2003, p.38).

Aulas de língua adicionais que permitem que o educando tome consciência de seu papel modificador e busquem uma conscientização sobre as diferenças culturais e a cultura de cada um ajudam no desenvolvimento da autonomia.

Nesse sentido o professor de línguas adicionais tem um papel importante no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Para auxiliar o aprendiz em sua caminhada, o professor também deve buscar ser mais autônomo.

De acordo com Fernandes (2005, p.204), o professor autônomo é: “Aquele que quer e tem condições de fazer a negociação entre os constrangimentos educacionais e suas intenções pedagógicas”. Ainda segundo a autora, o educador autônomo deve ser capaz de:

examinar, identificar e tentar resolver os dilemas da sala de aula; ter consciência dos valores que traz para o ensino; perceber as cores do contexto cultural; tomar parte no desenvolvimento do currículo; envolver-se nos esforços para modificar a escola; assumir responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. (FERNANDES, 2005, p.16)

Dessa forma, também podemos perceber que o caráter reflexivo do professor, percebendo o contexto no qual está inserido, faz com que ele desenvolva sua autonomia. Na

preparação de unidades didáticas, o educador deve refletir sobre o contexto em que está, quais são os sujeitos com os quais trabalha e de que forma pode ajudar para que o aluno faça uso da linguagem de modo a aprender a atuar em diferentes contextos.

Apesar de as definições anteriores tentarem apontar características de um professor e de um aluno autônomo, é apropriado aludir ao fato de que não é possível rotular um aprendiz ou professor como simplesmente autônomo ou não. Segundo o conceito de identidades múltiplas

a língua não é concebida como um meio neutro de comunicação, mas entendida como uma referência de seu significado social. Enquanto os aprendizes falam estão constantemente organizando e reorganizando suas identidades e como se relacionam com o mundo – estão permanentemente construindo e negociando suas identidades. (NORTON, 1995, p.410)

Portanto, se estamos a todo o momento construindo e negociando as nossas identidades, podemos ser em alguns momentos mais autônomos do que em outros, assim como ser mais autônomos em uma área do que em outra. O importante para o professor e para o educando é buscar caminhar no sentido de tornar-se mais responsável pela própria aprendizagem e pela aprendizagem dos participantes do grupo no qual se está inserido, transformando-se em um cidadão mais consciente de seu papel social, e um membro mais ativo na sua comunidade de prática.

Por conseguinte, as concepções de autonomia não devem ser tidas como estanques e capazes de separar os que são dos que ainda não são autônomos, devem sim, ser vistas como traços de aprendizes e professores que devem ser buscados e incentivados.

Considero essencial que ao pesquisar-se sobre a aprendizagem autônoma, que não se examine somente o sucesso de um educando exclusivamente pelo seu desenvolvimento individual em termos linguísticos, sem considerar o contexto no qual está inserido e quais as questões que ocorreram durante o seu aprendizado. Analisar a conjuntura na qual a aprendizagem foi possível é que criará possibilidades de se tentar entender melhor como se dá essa busca pela aprendizagem autônoma. No mesmo sentido, na produção de tarefas para o ensino é relevante pensar de que modo o educando poderá crescer não só no desenvolvimento linguístico, mas de que forma conseguirá atuar mais efetivamente na sua comunidade a partir das oportunidades fornecidas pelas unidades didáticas.

Vimos, até agora, algumas definições sobre o que é ser um aprendiz e um professor autônomo, e também a dificuldade em assim rotulá-los. Agora, creio que seja importante focar um pouco no contexto nacional, vendo de que forma tem sido desenvolvido o campo da autonomia na aprendizagem de línguas adicionais.

3.1.2 Autonomia, pesquisa e o contexto brasileiro

Quanto ao contexto brasileiro, no que tange a pesquisas na área de autonomia na aprendizagem de línguas, pode-se perceber um interesse crescente nesse campo. Em 1997 os PCN já falavam sobre a importância da autonomia, estabelecendo-a como

uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno. (BRASIL, 1997, p.94)

Em 1993 a autonomia no ensino de línguas foi tema do XII ENPULI (Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua Inglesa – Porto Alegre/ RS, 1993) e em 2002 do FILE II (Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras – Pelotas/RS, 2002) de 1997.

A pesquisa na área também tem crescido com teses de doutorado tratando sobre o assunto, como a tese de Christine Nicolaidis *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico* (2003) e a de Vera Fernandes *As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo* (2005) entre outros trabalhos na área (LEFFA, 2003; PAIVA, 2005, 2009) e a formação de grupos de pesquisa para investigar o tema¹¹.

Também cabe salientar a recente publicação de um número especial da Revista Delta (2009) dedicada à área de autonomia intitulada *From Autonomy in Foreign Language Learning to Autonomy in Foreign Language Teaching*, cujo número originou-se da visita de Phil Benson ao Brasil em 2007, e que com vários pesquisadores da área (Benson; Paiva; Nicolaidis; Fernandes e outros) procura fornecer subsídios para um entendimento mais abrangente do que é o trabalho com autonomia em aulas de línguas adicionais.

Percebe-se assim, que a discussão no campo da autonomia na aprendizagem de línguas tem crescido no Brasil, principalmente em termos práticos. Como exemplo, cito alguns trabalhos que mencionam, apesar de não a terem como foco, o desenvolvimento da autonomia do educando como um dos objetivos ao se trabalhar por projetos (OHLWEILER, 2006), assim como outros que tratam da importância de se trabalhar gêneros do discurso em sala de

¹¹ Como exemplo o grupo de pesquisa do qual fiz parte entre 2007 e 2009, com a pesquisa intitulada “*O Professor de Língua Inglesa e sua Trajetória em Direção ao Aprendizado e ao Ensino Autônomos*” da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

aula (YAN, 2008) e de como ao se buscar isso se pode ajudar o aluno na sua caminhada para um aprendizado mais autônomo.

Contudo, ainda parece pequena a análise e produção de materiais didáticos que procurem estabelecer os critérios que parecem auxiliar no desenvolvimento da autonomia em sala de aula. Na última seção deste capítulo buscarei mostrar alguns desses critérios e no capítulo 5 mostrarei de que forma eles se aplicam no material didático.

Nesta seção falei sobre alguns dos trabalhos que têm sido publicados na área da autonomia e que mostram um crescente interesse em pesquisas sobre este campo. Na seção a seguir versarei sobre multiletramentos, de forma a posteriormente falar do modo pelo qual está ligado ao conceito de autonomia, para, então, versar sobre de que modo a produção de unidades didáticas pode ajudar no desenvolvimento do ensino e aprendizado autônomos e de multiletramentos.

3.2 Multiletramentos

Antes de iniciar a discussão sobre o que são multiletramentos, cabe aqui pensar sobre o motivo que me levou a falar de multiletramentos logo após falar sobre autonomia na aprendizagem de línguas adicionais. Quando estamos em sala de aula com nossos alunos, estamos preocupados com a formação de cidadãos preparados para enfrentar os desafios da vida hodierna em diferentes situações sociais, e, para isso, além de ser autônomo, ele também precisa estar devidamente letrado para atuar em diferentes contextos.

Aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Dessa forma, quando falo em multiletramentos, não falo em saber decodificar, e sim na possibilidade de um indivíduo conseguir atuar em diferentes comunidades de prática, numa perspectiva de prática social situada. Quando se oferece oportunidades para os alunos se multiletrarem, também se está dando a oportunidade para que sejam mais autônomos. Portanto, autonomia e multiletramentos parecem ser conceitos intrinsecamente ligados, e, por isso, a minha escolha em abordar e analisar os dois conceitos no meu trabalho.

Para iniciar a discussão sobre o que é multiletramentos, iniciarei falando sobre o que é letramento¹². Para iniciar essa discussão, é importante falar sobre a distinção entre um indivíduo letrado e um indivíduo alfabetizado. Segundo Soares (2004),

alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (p. 39-40)

Essa discussão sobre a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado é explanada pela autora a partir de alguns exemplos de pessoas que não são alfabetizadas, mas são letradas. Um desses exemplos é o do filme *Central do Brasil*¹³, em que alguns de seus personagens, analfabetos, ditavam cartas para Dora (Fernanda Montenegro) escrever, mostrando reconhecer esse gênero. Ao ditarem-na, mostravam conhecer e saber produzir um texto nesse gênero. Contudo, não dominavam a linguagem escrita para conseguir escrever as cartas. Esses personagens eram letrados nesse gênero, mas não alfabetizados.

Com base na distinção entre letramento e alfabetização, a autora procura definir o que é letramento, afirmando que “é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita” (p.44).

Apesar da definição de Soares e dos exemplos por ela trazidos, o conceito de letramento, contudo, não é homogêneo, e tem “recoberto uma gama variada de interpretações do fenômeno social da escrita, as quais, apesar de fortemente co-relacionadas, supõe diferentes objetos” (BRITTO, 2003, p.10). De acordo com Britto, o mesmo termo tem aparecido com diferentes concepções, e explicitá-las é importante quando da utilização do termo. Em seu artigo sobre o conceito de letramento, então, Britto (*ibidem*) destaca que há duas tendências nas diversas interpretações desse termo: a tecnicista e a política.

Na tendência tecnicista, busca-se a construção de um “aparato técnico, neutro, anti-político, um discurso hegemônico, unificador e único, que expressaria o consenso histórico moderno” (BRITTO, 2003, p.12). O autor afirma ainda que essa tendência possui um grande poder econômico e político, estando presente em inúmeros meios, tais como universidades e editoras.

¹² Segundo Britto (2003), há quatro diferentes termos sendo utilizados para falar de letramento: *alfabetismo*, *alfabetização*, *letramento* e *cultura escrita*. Neste trabalho não elucubrarei sobre os outros termos.

¹³ O filme *Central do Brasil* (1998) foi dirigido por Walter Salles e tinha em seu elenco os atores Fernanda Montenegro, Vinícius de Oliveira, Marília Pêra, Othon Bastos, Matheus Nachtergaele, Soia Lira, Otávio Augusto, Caio Junqueira e Stella Freitas.

Na tendência política, por sua vez, há o pressuposto de que toda ação e conhecimento humanos são políticos. Diferenças sociais, desigualdades e disputas que ocorrem na sociedade servem, nessa tendência, de ensejo para a educação e a aprendizagem.

Para Britto (*ibidem*), o grande avanço na tendência política é o de possibilitar que as questões do ensino da escrita afastem-se um pouco das preocupações normativas e de formalidade e passe para “os processos e organização dos discursos, das áreas do saber e do domínio dos recursos da escrita para organizar o pensamento e intervir no espaço social (*op. cit.*, p.13).

Como se pôde ver, há mais de uma definição para o que seja letramento e, por isso, é necessário cuidado ao adotar-se esse termo, pois o mesmo pode referir-se a diferentes tendências, que ilustram de maneira muito diversa o que significa esse conceito.

Quanto às investigações de questões relativas ao letramento, Marcuschi (2001) afirma que não é mais possível ficar apenas no aspecto linguístico, sem uma abordagem crítica e etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões do domínio discursivo. É possível perceber, assim, que Marcuschi deixa claro que para ele há somente espaço para a tendência política:

investigar o letramento é observar práticas *linguísticas* em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso. Friso que se trata de *práticas linguísticas*, isto é, não ignoro que no caso do letramento a *língua* está envolvida de modo crucial, o que nos impede de ignorá-la, embora não façamos dela (enquanto forma) o foco central da abordagem, pois nossa visada volta-se para a *língua em uso*. (2001, p. 25)

Nesse excerto, podemos perceber que o autor apresenta letramento baseado em uma concepção de língua em uso, que foi a que utilizei na produção das unidades didáticas deste trabalho.

O mesmo autor faz um panorama histórico sobre o interesse de pesquisadores em relação aos aspectos de intersecção e afastamento da fala e da escrita, dizendo que houve três períodos marcantes nesse aspecto. O primeiro, que iria até os anos 50 do século XX, seria marcado pela inexistência desse interesse. Saussure (1969), Bloomfield (1964) e Chomsky (1978, 1980) em seu ideal de ciência, não ofereceriam momentos para os usos da língua, sendo que o sistema da língua é que seria o foco. O segundo momento teria sido marcado pelo modelo chamado autônomo, e, o terceiro, pelo modelo conhecido por modelo ideológico. Esses dois modelos serão trabalhados na próxima seção.

3.2.1 Modelos de letramento

Neste trabalho iniciei falando sobre autonomia do aprendiz, e essa autonomia, na concepção que adoto, tem um caráter social. Contudo, entre as definições de autonomia encontradas no Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, temos: “1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade que tem uma nação de se reger por leis próprias.” (HOLANDA FERREIRA, 1999, p.236). Diferentemente da visão que venho trazendo de autonomia na aprendizagem de línguas adicionais, a autonomia é muitas vezes entendida como conseguir fazer tarefas sozinho, sem auxílio de outrem. É vista também como uma característica daquele que se rege por leis próprias, como o dicionário Aurélio aponta.

Trago isso à tona, pois o primeiro modelo de letramento que trabalharei aqui é o modelo chamado autônomo. Contudo, a autonomia à qual esse modelo se refere, não é a mesma que defendo – ligada ao social –, é relacionada sim com as definições trazidas pelo dicionário, ligadas à independência e ao auto-direcionamento. Assim, é importante não confundir o modelo autônomo de letramento com o que eu aqui defendo como sendo autonomia, pois como veremos a seguir, são bem distintos.

O modelo autônomo de letramento ganhou força principalmente entre os anos 50 e 80 do século XX. De acordo com este modelo, a língua tem uma autonomia (resultado de uma lógica intrínseca) que só pode ser apreendida por um processo único, normalmente associado ao sucesso e desenvolvimento próprios de grupos “mais civilizados”, esse modelo dava a supremacia da cognição à escrita. A invenção da escrita teria iniciado uma nova forma de conhecimento, ampliando a capacidade cognitiva (MARCUSCHI, 2001; STREET, 1988).

Segundo Street (2003), em muitas áreas do conhecimento, parte-se do pressuposto de que o letramento em si mesmo – autonomamente – tem efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Dessa forma, “letrar” as pessoas faria com que elas melhorassem suas habilidades cognitivas, tornassem-se melhores cidadãos, entre outros, sem levar em consideração as condições sociais e econômicas que foram responsáveis por seu “iletramento” anterior.

Esse modelo é ligado à tendência técnica, mencionada anteriormente, e, segundo Street (*ibid*), procura impor conceitos ocidentais de letramento a outras culturas ou dentro de um mesmo país, de pessoas de uma classe ou grupo social para outros e esse seria um dos grandes problemas desse modelo.

A partir das críticas que faz ao modelo tecnicista, Street propôs em 1984 o modelo de letramento chamado ideológico. Esse modelo sugere a inserção dos estudos da relação fala e

escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade.

O modelo ideológico oferece uma visão culturalmente sensível das práticas de letramento, tendo em mente que elas variam de um contexto para outro. Nessa perspectiva, letramento é visto como uma prática social, e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra, estando sempre junto a princípios epistemológicos socialmente construídos (STREET, 2003). Essa concepção aborda a linha de investigação denominada de “Novos Estudos do Letramento” (*New Literary Studies*) ou estudo sobre “Letramentos Sociais”.

Segundo Kleiman (1995, p.21), o modelo ideológico

não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas.

É o modelo ideológico e as suas concepções que foram utilizados na formulação das unidades de ensino que serão posteriormente explicitadas, pois vê o ser humano como ser social e o contexto como essencial para entender a aprendizagem.

3.2.2 Letramento e Multiletramentos

Há na área de estudos sobre letramento uma nova nomenclatura que vem sendo utilizada – multiletramentos, e é a que utilizo neste trabalho. Segundo Snyder (2004), houve uma mudança nos estudos sobre letramento, em que o conceito de letramento deixa de ser visto como singular e unificado, e passa a ser entendido como “letramentos” ou “práticas de letramento”, indicando a multiplicidade de letramentos que estão sempre relacionados a contextos culturais específicos. Afirmo ainda que essa mudança, em que se utiliza o termo letramentos ou práticas de letramento, representa um importante deslocamento, pois se deixa de ver o letramento como autônomo e com consequências pré-definidas, de uma pessoa que o tem (ou não), para práticas que são ideológicas e nunca neutras. Ou seja, quando se fala em letramentos, percebemo-lo como plural, acabando com a dicotomia “letrado” *versus* “iletrado”.

Segundo Duboc (2008), ao mencionar Monte Mor (apud DUBOC, 2008, p. 266) o texto é hoje multimodal, ou seja, “apresenta-se amalgamado por meio da aproximação e justaposição de diferentes modos de comunicação, verbais e não-verbais (imagens, sons,

gráficos, *emoticons*, *hyperlinks*), cuja interpretação não mais poderá ser desenvolvida no paradigma tradicional do ensino de línguas”.

Nesse contexto multimodal, a autora afirma que o termo multiletramentos e uma pedagogia de multiletramentos passam a ser utilizados, passando a dar prioridade a modos de representação de maior amplitude do que a língua *per se*.

Temos, assim, que o termo multiletramentos parece abarcar de maneira mais efetiva as mudanças, principalmente tecnológicas. Em relação ao termo, Anstey & Bull afirmam que

Para ser multiletrado, o aluno deve primeiro reconhecer que um contexto exige diferentes práticas de letramento e, em seguida, ser capaz de modificar as práticas de letramento ou utilizá-las em novas e diferentes maneiras. O *multi* em multiletramentos é sobre a necessidade de ter várias formas de conhecimento e entendimento sobre o letramento e contextos sociais que permitam o desempenho adequado e bem sucedido em todos os aspectos da vida. (2006, p.19)

Defendo, portanto, que o professor deve possibilitar ao educando diferentes oportunidades para desenvolver multiletramentos. Algumas maneiras de fazê-lo serão discutidas posteriormente. A seguir, então, dissertarei sobre o que se busca em termos de multiletramentos em aulas de língua adicional.

3.2.3 Multiletramentos em Língua Adicional

A necessidade de multiletrar-se em diferentes contextos parece ser de extrema importância, então, poderíamos questionar-nos sobre de quem é a função de propiciar práticas de multiletramentos. De acordo com Kleiman,

é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos. (KLEIMAN, 2007. p.4)

Assim, a escola é que teria, no mínimo, parte na formação de cidadãos multiletrados. Outros trabalhos também apontam a escola como o local para que essas oportunidades sejam dadas aos alunos. Segundo Schlatter (2009),

entende-se que o ensino de LE¹⁴ na escola deve focalizar atividades que promovam o letramento, ou seja, a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua materna e na LE. Isso significa que a aula de LE deve criar condições para que o educando possa engajar-se em atividades que demandam o uso da língua a partir de temas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos

¹⁴ LE – Língua estrangeira

variados. [...] Em última análise, aprender a ler e escrever (e também ouvir e falar) em determinadas situações de comunicação da LE tem como meta ampliar a participação do educando nas práticas sociais em sua língua e em sua cultura, contribuindo para o seu desenvolvimento como cidadão (p. 12).

O contexto de utilização das unidades de ensino deste trabalho, no entanto, não são a escola e aí pode-se perguntar se o objetivo de multiletrar-se o aluno também de estar presente. Acredito que seja no contexto de escolas (públicas ou privadas) ou de cursos de línguas adicionais, as aulas e as unidades didáticas devem fornecer ao educando maiores oportunidades de participar mais ativamente (não só na língua adicional, mas também na sua língua materna). Permitir ao aluno atuar adequadamente em diferentes papéis discursivos e fornecer possibilidades de que ele conheça variados gêneros do discurso são algumas das tarefas do professor de línguas adicionais, e permite ao aluno práticas de multiletramentos.

Ainda no sentido dos objetivos de ensino de línguas adicionais em termos de multiletramentos, cabe aqui trazer o que Simões (2008) diz nesse sentido. A autora apresenta algumas perspectivas em relação ao ensino da leitura, da escrita e da oralidade, e, portanto, de práticas de multiletramentos, quando afirma que:

Por meio do trabalho com a leitura, inclusive da Literatura, com a escrita e com a oralidade, cabe-nos educar para formar escolhedores, falantes que reconhecem em seus estilos de falar e escrever a expressão de si e que reconhecem nos textos que os cercam a constituição de um mundo de referência, sujeitos que tiveram na escola a oportunidade de aprender que na atuação pela linguagem está uma importante face da realização de um projeto de si. (SIMOES, 2008. p.203)

Assim, podemos perceber o significado de multiletramentos em termos de cidadania e de formação do educando e que não é somente na escola que esse trabalho deve ser desenvolvido – o professor de língua (materna ou adicional) deve buscar educar para “formar escolhedores (*op. cit.*). Em consonância com a importância de práticas de multiletramentos para a cidadania, é relevante mencionar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006). Essas orientações apresentam importância das línguas adicionais para o desenvolvimento da cidadania. E afirmam que o

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

Podemos ver, então, como a sala de aula de línguas adicionais pode ajudar o aprendiz em sua formação. Em momento posterior, as OCEM falam do valor da utilização de novas tecnologias na proposta de desenvolvimento de multiletramentos e de educandos com maior

consciência da sua cidadania, bem ao encontro do que aqui defendo. Nesse sentido, afirmam que

[o] projeto de letramento pode coadunar-se com a proposta de inclusão digital e social e atender a um propósito educacional, pois possibilita o desenvolvimento do senso de cidadania. O projeto prevê trabalhar a linguagem (em língua materna e em línguas estrangeiras) desenvolvendo os modos culturais de ver, descrever, explicar. No que concerne à leitura, contempla pedagogicamente suas várias modalidades: a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades). (p.98)

A inclusão do conceito de multiletramentos pelas OCEM mostra um grande avanço na área de ensino de línguas adicionais, pois pode ajudar na reflexão sobre multiletramentos, uma questão muito importante para uma prática docente mais consciente e modificadora, auxiliando na formação de professores mais autônomos e, novamente importante ressaltar, não só no contexto escolar, mas no contexto de ensino de línguas adicionais em cursos livres. Em cursos fora do contexto escolar há mais um momento em que se pode reforçar com os educandos a importância de uma conscientização social, o que pode ser feito, por exemplo, com um trabalho com tópicos como reciclagem, inclusão social, trabalho voluntário, etc.

A seguir, apresentarei de que forma multiletramentos podem levar os educandos a tornarem-se mais autônomos (e vice-versa) quando na produção de material didático. Buscarei, dessa forma, relacionar um pouco mais os dois conceitos.

3.3 Autonomia e Multiletramentos – Como ajudar a desenvolvê-los na sala de aula?

Como já mencionado na introdução deste trabalho, apesar do desenvolvimento da área de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas adicionais no contexto brasileiro, parece que ainda são poucos os materiais didáticos que realmente oferecem oportunidades para o desenvolvimento da autonomia quando se pensa no uso da linguagem, e isso pode ser visto pelas poucas possibilidades de escolha oferecidas aos alunos quando da proposta do que trabalhar em sala de aula.

Nesta seção falarei sobre como o material didático pode ajudar no desenvolvimento da autonomia e de multiletramentos, bem como sobre como esses dois conceitos se relacionam.

Em minhas leituras sobre autonomia e multiletramentos, perguntei-me sobre de que forma os dois conceitos se entrecruzam e sobre como o professor de línguas pode procurar desenvolver a autonomia de seus alunos e proporcionar práticas de multiletramentos em suas aulas.

Um aluno que é considerado letrado em diferentes gêneros do discurso, não necessariamente é um aluno autônomo. Isso ocorre porque a autonomia envolve a concepção de interdependência (KOHONEN, 1992), em que precisamos estar aptos a cooperar com o outro. Contudo, parece-me que um educando que se torna cada vez mais capacitado a atuar em diferentes contextos pode, de maneira efetiva, buscar o conhecimento em outros ambientes e passar a cooperar mais com seus colegas e professores, desenvolvendo de maneira mais ativa a sua autonomia.

Um aprendiz exposto a mais práticas de multiletramentos é mais capacitado para atuar em diferentes ambientes, o que pode levá-lo a ser mais autônomo em sua vida particular. Nesse viés, as OCEM defendem

a absoluta necessidade de se avocar e **levar adiante o desafio de criar condições para que os alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas** – tecnologicamente complexas e globalizadas – sem que, para isso, é claro, se vejam apartados da cultura e das demandas de suas comunidades. Isso significa dizer que a **escola que se pretende efetivamente inclusiva** e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas **deve**, isso sim, **abrir-se para os múltiplos letramentos**, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. [grifo meu] (BRASIL, 2006, p. 29)

Defendo então que o professor deve trabalhar com diferentes gêneros – definido como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAHKTIN, 1997, p.279) – nas aulas de línguas adicionais e com diferentes mídias, propiciando aos educandos múltiplos letramentos. Com isso, estará provendo aos alunos maiores oportunidades para que se engajem nas tarefas propostas e consigam criar condições para serem mais autônomos na sociedade em que vivem.

Mostrarei a seguir alguns pontos que me parecem importantes para o desenvolvimento da autonomia e de multiletramentos do educando em sala de aula, tendo como foco a produção do material didático.

1. Tarefas propostas adequadas ao perfil dos alunos – Segundo Breen & Mann (1997), para o aprendiz ser autônomo, ele precisa ter o desejo de aprender a língua. O aprendiz deve ter uma vontade própria e genuína de aprender aquela língua adicional ao invés de ter seu desejo mediado por outra pessoa. Logo, cabe ao professor conhecer o seu grupo para saber adequar o material didático ao contexto, levando textos que possam despertar o interesse. Ainda nesse sentido, as tarefas

devem ter um nível de dificuldade adequado¹⁵ e apresentar gêneros discursivos importantes para o aluno atuar no mundo, dentro de seus possíveis interesses.

2. Trabalho com textos autênticos¹⁶ – Esses textos permitem ao aluno participar de situações reais de aprendizagem. O professor deve buscar trabalhar com um material que leve o aluno a conseguir atuar em diferentes situações fora do ambiente de sala de aula. Quando o faz, proporciona ferramentas que podem permitir o desenvolvimento da autonomia do aprendiz, e também oferecer oportunidade para que ocorram práticas de multiletramentos em sua sala de aula. Para fazê-lo, é importante que os textos trabalhados apresentem fonte e legibilidade, sendo atuais (quando necessário). Dessa forma, os alunos estarão lidando com um texto que realmente tem um propósito real de comunicação e poderão ver isso através do suporte utilizado.

3. Trabalho com gêneros do discurso – Quando o aluno trabalha com diferentes gêneros do discurso, passa a atuar em novas comunidade de prática, agindo em diferentes papéis discursivos.

No momento em que o aluno consegue atuar de maneira satisfatória em diferentes gêneros do discurso passa a ser capaz de interagir com diferentes interlocutores, uma das necessidades do mundo hodierno. Esse educando, assim, mostra-se mais autônomo. Para tanto, é importante tarefas com textos em que sejam feitas perguntas nas quais se recuperem aspectos discursivos dos textos (enunciador/ interlocutor/ propósito/ linguagem) e perguntas de reflexão sobre as diferentes possibilidades de construção de gêneros, dependendo dos objetivos, interlocutores e enunciadorees. As tarefas de produção textual devem apresentar uma situação de interlocução definida e possível em uma situação real de interlocução, sendo um

¹⁵ Quanto ao nível de dificuldade, Bressan (2002) afirma que duas decisões devem ser tomadas previamente à elaboração da tarefa: estabelecer o nível de proficiência exigido para a sua resolução e o seu objetivo.

Em relação à primeira, esse passo deve ocorrer durante a seleção dos textos e antes de o objetivo da tarefa ser definido. O nível de proficiência não é definido pelo texto em si, mas, sim, pelo próprio professor ao elaborar a tarefa, tendo em vista os objetivos de ensino que esse texto permite delinear. Assim, conhecer o seu aluno permite tarefas que permitem que o aluno consiga realizar as tarefas propostas e que aprenda com elas.

Quanto à segunda decisão, a autora afirma que todas as tarefas devem apresentar um objetivo específico, e que o mesmo deve, preferencialmente, estar associado à função ou o propósito social do texto em questão.

¹⁶ Entendo que textos autênticos são os que foram criados com o objetivo de preencher uma finalidade social na comunidade linguística em que foram produzidos (Little & Singleton, 1988).

gênero de reação/ resposta a um texto previamente trabalhado, pois assim permite que o educando tenha primeiramente a oportunidade de conhecer o gênero para depois produzi-lo.

4. Tarefas preparatórias – Bressan (2002) ressalta a importância das tarefas preparatórias, lembrando que quanto menor for o nível de proficiência dos alunos, mais tarefas preparatórias deve ter a unidade didática. Essas tarefas devem ter como objetivo ativar conhecimentos prévios ou ensinar conhecimentos-chave para a compreensão/ produção.

5. Trabalho por projetos¹⁷ – Um projeto é um plano de trabalho conjunto do grupo em relação a um tema escolhido, e vincula os objetivos da temática trabalhada com os gêneros do discurso vistos, de forma a permitir a participação efetiva dos educandos tanto na comunidade escolar como fora dela. 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). A partir de uma questão, os participantes podem criar um modo próprio para a busca de possíveis soluções, alternando trabalho individual e cooperação com a ajuda de participantes mais experientes.

É uma das formas de dar oportunidade ao aprendiz para buscar o seu próprio conhecimento, com a participação dos colegas. Além disso, ao fazer pesquisa sobre algum assunto específico, o educando irá deparar-se com textos autênticos e também com diferentes gêneros do discurso, encontrando mais oportunidades para participar de diferentes práticas de multiletramentos.

6. Utilização de unidades de ensino que tenham possibilidades de escolha por parte dos alunos – Segundo Nogueira (2005), a capacidade de projetar, presente nos seres humanos, só ocorre devido a uma motivação que os leva a atingir seus interesses. Isso não poderia ser diferente em se tratando da sala de aula, uma vez que não há por que um aluno engajar-se na realização de um projeto se não por temas que realmente o motivem ou o afetem, justamente por estarem ligados a razões pessoais e ao contexto no qual está inserido. Dessa forma, momentos nos quais o aluno escolhe sobre o que debater parecem fornecer uma motivação extra

¹⁷ Para mais informações sobre o trabalho por projetos, remeto a Andrighetti (2006), Ohlweiler (2006) e Schlatter & Garcez (2009).

para o aluno se engajar nas tarefas e para ter uma aprendizagem mais significativa. Nesses momentos das unidades de ensino, o aluno teria um espaço com algumas opções, de forma que pudesse escolher ou os gêneros ou o tópico para trabalhar, de acordo com as suas necessidades e interesses.

7. Uso de tecnologia¹⁸– Seu uso pode contribuir para a autonomia porque amplia as oportunidades de aprendizagem pelo fornecimento de novos meios e materiais, cria redes de colaboração comunitária e promove a descentralização na sala de aula, que passa de um ensino normalmente baseado no professor para um ensino mais baseado nas necessidades dos alunos (PAIVA, 2005). Além disso, coloca o aluno em contato com diferentes gêneros do discurso (canções, *video-clips*, entrevistas, debates, reportagens etc.).
8. Oportunidades para o desenvolvimento da capacidade metacognitiva – Permite refletir sobre a aprendizagem de modo a tomar decisões futuras sobre o que, como e quando aprender e com que recursos, permitindo ao aprendiz o uso construtivo dos resultados de sua avaliação. É a ocasião na qual o material didático dá oportunidades para o educando refletir sobre o que aprendeu e sobre o que deve fazer para aprender mais.
9. Oportunidades para o desenvolvimento da capacidade de negociação – Muitas capacidades relacionadas ao aprendiz autônomo descrevem um aluno isolado de outros em um vácuo social. Entretanto, Breen & Mann (1997) ressaltam que essa situação não existe na sala de aula, local onde os alunos participam e ajudam a estabelecer procedimentos e rotinas sociais. O aprendiz autônomo, portanto, deve ser capaz de negociar sobre suas necessidades e as do grupo e colaborar com os colegas sobre o melhor modo de utilizar os recursos. No material didático, esse desenvolvimento pode ser propiciado com tarefas que desenvolvam a interação entre os colegas e a necessidade de negociação para chegar a um produto final.
10. Trabalho contextualizado dos recursos lingüísticos – Os recursos lingüísticos estão a serviço do uso da língua e as tarefas para o uso dos mesmos devem ser

¹⁸ Nem sempre é possível fazer-se o uso de computadores, televisores, etc., mas é importante utilizar-se de diferentes mídias em sala de aula.

planejadas com base no que for relevante para a produção do projeto de cada unidade. As tarefas para a prática dos recursos linguísticos devem ser de maneira contextualizada, para que o foco esteja no sentido e na ação (e não exclusivamente na forma) e tenham como objetivo prover aos alunos os instrumentos necessários para realizarem as tarefas propostas, sendo sempre de modo contextualizado, dando prioridade ao sentido e não a exercícios mecânicos de substituição ou de completar lacunas.

11. Tema norteador das tarefas – Segundo Schlatter & Garcez (2009),

uma forma de atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos de educação linguística é a construção de um currículo e de sequências didáticas com base em temáticas relevantes, para a reflexão sobre a participação dos educandos na sociedade e em diferentes gêneros do discurso que comumente se relacionam aos temas selecionados (p.137)

Assim, possuir um tema norteador relevante e a partir desse tema escolher os gêneros do discurso a serem trabalhados, permite uma estruturação de tarefas com a concepção de uso da linguagem, permitindo ao aluno situações reais de comunicação.

12. Início das unidades didáticas explicitando o tema, os objetivos e o material a ser usado –

Permite ao aluno o conhecimento sobre o que vai trabalhar e o que deve saber realizar ao final da unidade didática. Assim, sabe o que é esperado dele e pode partir em busca do conhecimento necessário para alcançar os objetivos.

13. Oportunidades para cooperar com os colegas e resolver conflitos de maneiras construtivas – Propõe-se que os alunos trabalhem, em diferentes momentos, em grupos, pois dessa forma há a oportunidade de discutir, trocar idéias e de maior participação.

14. Sugestões de outras fontes para aprofundar o trabalho – As unidades didáticas devem “propor tarefas para além da sala de aula, 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” (SCHLATTER & GARCEZ, 2009, p.164)

Neste capítulo procurei mostrar de que modo acredito que o professor possa ajudar, através da utilização de alguns critérios para adoção ou criação de um material didático, no desenvolvimento da autonomia dos seus educandos, assim como promover em sua aula práticas de multiletramentos. Também busquei apontar de que forma autonomia e multiletramentos deveriam ser objetivos na aula de línguas adicionais, sendo que ao buscar o desenvolvimento da autonomia o professor ajuda a multiletrar o seu aluno e vice-versa. Parece-me que esses são objetivos que se complementam na formação de cidadãos mais conscientes de seu papel transformador.

No próximo capítulo falarei sobre o contexto de ensino no qual criei as unidades de ensino que procuram exemplificar formas de desenvolver autonomia e multiletramentos nos alunos.

4 CONTEXTO DE PRODUÇÃO E REALIZAÇÃO DAS UNIDADES DE ENSINO

Neste capítulo falarei sobre o contexto no qual foram criadas e utilizadas as unidades didáticas que deram origem a este trabalho. Também falarei sobre os objetivos das unidades aqui apresentadas e das outras que foram criadas para a construção do curso de nível avançado de Português como língua adicional.

4.1 O PPE-UFRGS

O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS foi criado em dezembro de 1993 com o objetivo de difundir o ensino e a pesquisa do Português como Língua Adicional, reunindo professores do Instituto de Letras, alunos (bolsistas de pesquisa e de extensão) do curso de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Letras.

Margarete Schlatter (2007) afirma que são objetivos específicos do programa PPE-UFRGS:

- 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 o Programa de Português para estrangeiros. (2007, p.6)

Logo, é possível perceber que o PPE-UFRGS trabalha com pesquisa e extensão, propiciando aos alunos da graduação e pós-graduação um momento de troca de experiências acerca do ensino e aprendizagem de Português como língua adicional. Também há momentos de produção de material didático e reflexão acerca dos materiais criados. Nesse ínterim, são oferecidos os seguintes cursos¹⁹ no PPE-UFRGS para falantes de outras línguas:

- ✓ Básico I (90 horas)
- ✓ Compreensão I (30 horas)
- ✓ Conversação I (30 horas)

¹⁹ Cursos oferecidos em 2010/01 segundo o *website* do PPE-UFRGS - <http://sites.google.com/site/secretariappe/>

- ✓ Básico II (90 horas)
- ✓ Compreensão II (30 horas)
- ✓ Projeto II (30 horas)
- ✓ Leitura e Produção de Texto I (60 horas)
- ✓ Conversação II (60 horas)
- ✓ Intermediário I (90 horas)
- ✓ Intermediário II (90 horas)
- ✓ Cultura Brasileira (60 horas)
- ✓ Leitura e Produção de Texto II (60 horas)
- ✓ Canção Brasileira (30 horas)
- ✓ Estudos avançados de texto (60 horas)
- ✓ Cinema Brasileiro (60 horas)
- ✓ Contos e Crônicas (60 horas)
- ✓ Prática Teatral I (60 horas)
- ✓ Contação de História (60 horas)
- ✓ Preparatório Celpe-Bras (20 horas)
- ✓ Orientação de estágio (30 horas)
- ✓ História e Cultura Gaúcha (30 horas)
- ✓ Curso Intensivo PEC-G

Nos cursos do PPE-UFRGS, utilizam-se os livros Avenida Brasil I e II para os níveis Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II e também materiais didáticos elaborados pelos professores do programa. Nos outros cursos, são usados materiais didáticos criados quase que exclusivamente pelos professores e ex-professores do PPE-UFRGS.

Além disso, todos os semestres são oferecidas 30 horas de curso de formação dos professores em exercício, focando na área de ensino e aprendizagem de Português como língua adicional, com discussões sobre aprendizagem, abordagens de ensino, elaboração de materiais didáticos, entre outros.

Por conseguinte, pode-se perceber que há uma intensa preparação e reformulação de unidades didáticas pelos professores do Programa, seja para adequar-se ao perfil dos alunos, seja para atualizar o material didático existente.

4.2 Curso de Nível Avançado para alunos do convênio com a Associação Brasileira de Intercâmbio Cultural (ABIC)

No período de abril a junho de 2009, trabalhei como professora estagiária no PPE-UFRGS em um curso de nível avançado de 30 horas para alunos do convênio com a ABIC²⁰. Os alunos desse convênio são advindos principalmente de países europeus e vêm para o Brasil para conhecer uma nova cultura e aprender um novo idioma, ao mesmo tempo em que realizam uma atividade voluntária em organizações ambientais, centros culturais, associações de direitos humanos, rádios comunitárias, centros da juventude, escolas carentes entre outros.

Diferentemente de alunos de outros convênios (PEC-G, UCC, entre outros), os alunos do convênio com a ABIC trabalham, normalmente, oito horas por dia, cinco dias na semana, recebendo um turno de folga no período em que estão realizando o curso de Língua Portuguesa. São alunos que precisam do Português no seu trabalho e que estão em contato diário com a língua, normalmente aprendendo muito rápido a comunicarem-se oralmente. Por outro lado, praticamente não escrevem em língua portuguesa.

O grupo foi composto por oito jovens entre 18 e 23 anos, sendo que sete de origem alemã e um de origem francesa. A seleção dos temas se deu a partir do perfil do grupo, com seus interesses e faixa etária. Importante mencionar que antes do início das aulas eu tive a oportunidade de conversar com os alunos para fazer a prova de nivelamento, e, nesse momento, perguntei por temas de interesse e sobre os objetivos linguísticos dos alunos. Dessa forma, pude estabelecer quais seriam os temas norteadores e os gêneros estruturantes, para então criar unidades que interessassem aos alunos. A temática escolhida para o trabalho com este grupo foi a do papel do jovem na sociedade, suas angústias e problemas.

Um dos problemas encontrados para a criação das unidades didáticas foi a falta de material didático de nível avançado de Língua Portuguesa como língua adicional. Dessa forma, foi feita, juntamente com a orientadora do estágio, professora Margarete Schlatter e com as professoras Letícia Santos e Gabriela Bulla a criação de um novo material didático, buscando fazer unidades didáticas para o nível avançado do PPE-UFRGS.

As unidades buscavam fazer com que os alunos tornassem-se mais competentes linguisticamente, discutindo textos relevantes para a construção de uma visão crítica sobre o mundo. Para tanto, a temática foi dividida em diferentes tópicos, um para cada aula. Busquei, com as tarefas propostas, multiletrar os alunos em diferentes gêneros do discurso, oferecendo aos alunos oportunidades de conhecerem mais sobre a cultura brasileira e desenvolvendo a sua autonomia.

²⁰ Mais informações sobre a Associação Brasileira de Intercâmbio Cultural (ABIC) em <http://www.abic.org.br/>

4.3 As Unidades Didáticas do Curso de Avançado

O programa do curso de Avançado compreendeu sete unidades planejadas para serem trabalhadas em dez aulas de três horas cada, totalizando as 30 horas do curso.

O projeto de trabalho com temáticas críticas sobre o jovem teve como objetivo principal aperfeiçoar as habilidades de leitura, produção textual, expressão e compreensão linguística dos alunos. Também buscou proporcionar a esses estudantes um contato pleno com a Língua Portuguesa a fim de que pudessem, gradativamente, dominar ativamente a língua. Para tanto, buscavam-se momentos para o desenvolvimento da autonomia e de multiletramentos. Ideias e exemplos de como proporcionar esses momentos serão discutidas no próximo capítulo deste trabalho.

Buscou-se, ainda, de acordo com o programa do curso de nível avançado do PPE-UFRGS:

- 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.

Para oferecer uma visão mais abrangente da estrutura do curso, apresento na tabela a seguir um resumo de cada uma das unidades trabalhadas com o grupo, incluindo os gêneros do discurso que foram trabalhados, o tópico abordado em cada unidade e os objetivos específicos de cada unidade de ensino

TABELA 1: Curso avançado de Português como Língua Adicional

TEMA	GÊNEROS DISCURSIVOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
1. O QUE É SER JOVEM?	<p>Debate</p> <p>Artigo de opinião</p> <p>Canção</p> <p>Piada</p>	<p>Discutir sobre as características dos jovens</p> <p>Defender um ponto-de-vista, pró ou contra a juventude</p> <p>Desenvolver vocabulário acerca de algumas gírias brasileiras</p> <p>Utilizar-se de uma linguagem própria para debates</p> <p>Refletir sobre algumas diferenças entre linguagem oral e escrita</p> <p>Diferenciar linguagem escrita e linguagem falada</p> <p>Revisar a regência de palavras comuns do Português</p>
2. JOVENS E ENGAJAMENTO SOCIAL	<p>Cartão de Desejos para o Ano-Novo</p> <p>Canção</p>	<p>Desenvolver a habilidade de falar de problemas sociais e suas possíveis soluções.</p> <p>Expressar-se de maneira formal sobre alguns problemas mundiais.</p> <p>Comunicar-se com uma linguagem formal</p> <p>Enriquecer vocabulário de problemas sociais mundiais.</p> <p>Conhecer a campanha “8 jeitos de mudar o mundo”.</p> <p>Parafrasear textos formais</p> <p>Utilizar o presente do subjuntivo para falar de desejos, certezas e incertezas em relação aos problemas mundiais.</p> <p>Sistematizar os modos verbais do Português, dando ênfase ao subjuntivo para perceber diferentes propósitos discursivos.</p>
3. MENTIRAS QUE OS JOVENS (E OS OUTROS) CONTAM	<p>Conto</p>	<p>Desenvolver vocabulário relativo à mentira</p> <p>Utilizar o Pretérito Imperfeito do Subjuntivo para expressar opinião sobre mentiras</p> <p>Trabalhar com o gênero conto.</p>
4. JOVENS E NOSTALGIA	<p>Conto</p> <p>Crítica literária</p>	<p>Discutir sobre a infância</p> <p>Utilizar o pretérito perfeito e imperfeito para falar de ações passadas.</p> <p>Dar subsídios para a leitura de textos literários, falando de metáforas e formação de palavras.</p> <p>Trabalhar com o gênero crítica</p> <p>Escrever uma crítica literária</p>
5. JOVENS E RELACIONAMENTOS²¹	<p>Crônica</p>	<p>Conversar sobre relacionamentos</p> <p>Refletir sobre como o brasileiro se comporta nos seus relacionamentos.</p> <p>Trabalhar com o vocabulário ligado a relacionamentos</p> <p>Falar sobre suas experiências de vida</p> <p>Falar sobre diferenças culturais no tópico relacionamentos</p>
6. JOVENS E MENTIRAS EM DIFERENTES CULTURAS²²	<p>Crônica</p> <p>E-mail para escritor</p>	<p>Discussão crítica de questões culturais sobre a mentira;</p> <p>Análise dos elementos constituintes desse gênero do discurso;</p> <p>Reflexão da linguagem utilizada nas propagandas, contingente às identidades assumidas pelos personagens nas diferentes situações sociais representadas;</p> <p>Desenvolvimento de vocabulário;</p> <p>Desenvolver a habilidade de parafrasear;</p> <p>Debater o gênero crônica;</p> <p>Refletir sobre a utilização do acento grave.</p>
7. JOVENS E ESTRESSE	<p>Artigo científico</p> <p>Questionário</p>	<p>Debater alguns problemas e alguns sintomas que o estresse causa</p> <p>Falar sobre doenças, partes do corpo humano.</p> <p>Uso do mais-que-perfeito do subjuntivo para falar sobre o que teria acontecido se o colega tivesse agido de maneira diferente.</p> <p>Dar conselhos a uma pessoa estressada</p> <p>Falar sobre arrependimentos</p>

²¹ Tarefa original de Gabriela Bulla, do curso do PPE de conversação III.

²² Unidade de Ensino desenvolvida com Gabriela Bulla e Letícia Santos

Como podemos ver na tabela 1, os objetivos do curso foram trabalhados ao longo do curso em textos diversos, sendo que diferentes objetivos eram focalizados em textos que criavam maior oportunidade para seu desenvolvimento. Além dos objetivos específicos, os aspectos culturais e lingüísticos eram abordados em todas as aulas.

Uma questão importante de trazer à tona é que após diferentes momentos de reflexão sobre o material didático utilizado para este curso, esse material foi sendo reformulado. A criação de critérios para a análise de unidades didáticas feita no segundo semestre de 2009 no seminário de formação de professores do PPE-UFRGS, por exemplo, fez com que as tarefas fossem modificadas. A minha experiência na Venezuela e a reflexão sobre projetos, feita por mim principalmente em 2010, no período em que trabalhei no ICBV, também fez com que as tarefas fossem modificadas.

Com o intuito de explicar como foram realizadas as unidades didáticas, no próximo capítulo falarei sobre os critérios utilizados reformulação do material didático, a estrutura desse material e, por fim, mostrarei duas unidades de ensino criadas para o curso de avançado (em sua primeira e última versão), ambas sempre em busca de desenvolver autonomia e multiletramentos dos educandos.

5 UNIDADES DIDÁTICAS DE LÍNGUA ADICIONAL VISANDO A MULTILETRAMENTOS E À AUTONOMIA DO EDUCANDO

Com o objetivo de ilustrar como a relação língua/autonomia/letramento pode ser colocada em prática através de tarefas com base no uso da linguagem, apresento, neste capítulo, duas tarefas que desenvolvi para os alunos do curso de nível avançado.

Tendo como base o referencial teórico aqui mencionado, busquei desenvolver um material didático capaz de incluir não só a minha concepção de linguagem, mas também que objetivasse a promoção de autonomia e multiletramentos junto aos alunos.

5.1 Critérios para a elaboração das unidades didáticas

A partir do que foi discutido em capítulos anteriores sobre possibilidades para o desenvolvimento de multiletramentos e autonomia (principalmente na subseção 3.3), apresentarei alguns dos critérios que foram estabelecidos para a reformulação das unidades didáticas.

Os critérios a seguir são uma seleção de alguns dos critérios desenvolvidos por mim juntamente com Ingrid Frank, Kleber Valenti Schenk e Marta Ceppas Peixoto durante o segundo semestre de 2009 e que parecem importantes quando da facção/ refacção de unidades didáticas:

Critérios

I. Em relação aos textos trabalhados na unidade

A. Adequação ao perfil dos alunos

- a. o nível de dificuldade é adequado?
- b. há um possível interesse dos alunos pelo tema?
- c. há um possível interesse pelo gênero discursivo?

B. Apresentação dos textos:

- a. apresentam fonte?
- b. apresentam legibilidade?
- c. são atuais (quando necessário)?

C. Em relação às tarefas de trabalho com os textos:

- a. há tarefas preparatórias que auxiliam o aluno a iniciar o trabalho de compreensão do texto? Essas tarefas são adequadas?
- b. há perguntas que recuperam os aspectos discursivos dos textos (enunciador/ interlocutor/ propósito/ linguagem)?

- c. há perguntas de reflexão sobre as diferentes possibilidades de construção de gêneros dependendo dos objetivos, interlocutores e enunciadorees?

II. Em relação às propostas de elaboração de produção textual a partir de um gênero discursivo específico

- A. A proposta de produção textual apresenta uma situação de interlocução definida? Essa situação é possível em uma situação real de interlocução?
- B. A proposta de produção textual sugere a elaboração de um texto em um gênero de reação/resposta a um texto previamente trabalhado?
- interlocutor
 - propósito
 - linguagem
 - enunciador
- C. Foram trabalhados recursos linguísticos necessários para a elaboração da produção textual?

III. Em relação às tarefas da unidade como um todo

- A. Há um tema norteador das tarefas da unidade?
- B. Há encadeamento/progressão ao longo das tarefas?
- C. Apresentam uma introdução que aponta os objetivos e o material a ser usado na tarefa?

Esses critérios parecem ser importantes quando se pensa no desenvolvimento de tarefas mais significativas para o educando, buscando desenvolver multiletramentos e autonomia. Contudo, quando iniciei a reformulação das unidades didáticas do nível avançado, percebi que esses critérios não eram suficientes para ver se as tarefas realmente buscavam o desenvolvimento da autonomia do educando. De forma a conseguir analisar melhor as tarefas de acordo com a busca ou não do desenvolvimento da autonomia do educando, formulei alguns novos critérios:

IV. Em relação ao desenvolvimento da autonomia

- A. Os professores têm opções de escolha durante a unidade, de acordo com o perfil dos seus alunos?
- B. Os alunos têm opção de escolha, de acordo com o seu perfil e com os gêneros do discurso com os quais tem mais interesse?
- C. Os alunos têm oportunidades para tornarem-se conscientes do seu papel modificador do meio social no qual estão inseridos²³?
- D. Os alunos têm a possibilidade de cooperar com os outros e resolver conflitos de maneiras construtivas²⁴?
- E. Há possibilidades para a atuação do aluno na construção de seu próprio conhecimento²⁵?
- F. Há possibilidades de trabalho em conjunto?

²³ Baseado no estipulado por Nicolaidis (2003)

²⁴ Critério de acordo com o que Kohonen (1992) apresenta como importante para o desenvolvimento da autonomia

²⁵ A partir do exposto pelos PCN (BRASIL, 1997)

G. Há possibilidade de trabalho em diferentes papéis discursivos?

H. Há possibilidade de busca por outras fontes sobre o tema da aula?

I. Em relação a projetos.²⁶

- a. há a definição do tema?
- b. estipula-se qual o papel desempenhado pelos participantes (alunos e professor) na realização do projeto?
- c. há a definição de produto(s) final(is)?

5.2 Estrutura das unidades didáticas

As unidades didáticas do curso de avançado apresentam as seções a seguir:

- ✓ TEMA – Parte inicial do material didático que expõe qual será o tema da unidade, assim o aluno já consegue localizar-se e saber sobre o que trabalhará na unidade.
- ✓ OBJETIVOS – Parte essencial para localizar o aluno. Neste momento, ele saberá quais são os objetivos da unidade e o que se espera que consiga realizar ao final da unidade.
- ✓ PRELIMINARES (PRÉ-TAREFA) – Essa seção tem como objetivo ativar o conhecimento prévio ou ensinar conhecimentos-chave para a compreensão dos textos que serão trabalhados. Uma pré-tarefa efetiva faz com que os alunos dependam menos do professor para a leitura e discussão do texto.
- ✓ TEXTOS DO MUNDO (TEXTO) – Seção que traz textos autênticos para serem trabalhados com os alunos. É essencial que durante um curso se trabalhe com textos de diferentes gêneros do discurso para expandir as possibilidades dos educandos de atuarem no mundo.
- ✓ ESTUDOS DO TEXTO – Parte da unidade didática que trabalha com os aspectos lingüísticos, compreensão e interpretação dos textos trabalhados e com as características do gênero textual da unidade. Como já mencionado, os recursos lingüísticos tem como objetivo prover aos alunos os instrumentos necessários para realizar as tarefas propostas, e, no caso das unidades que proponho, para realizar as tarefas do projeto.

²⁶ Para mais informações sobre projetos, remeto a Ohlweiler (2006) e Andrighetti (2006)

- ✓ **PRODUÇÃO TEXTUAL** – É a seção que dá coerência interna à unidade e justifica todas as tarefas que o antecedem na sequência didática. Necessário dizer que tarefa é

“um convite para agir no mundo, um convite para uso da linguagem com propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores (SCHLATTER et al, ,2003, p. 9)”.

Assim, os projetos estabelecidos nas unidades sempre envolviam uma ação, um propósito e um ou mais interlocutores.

- ✓ **REFLETINDO SOBRE A MINHA APRENDIZAGEM** – Seção em que o aluno retoma os objetivos da unidade e reflete sobre como foi a sua aprendizagem e sobre o que pode fazer para aprender mais.
- ✓ **QUER SABER MAIS?** – Seção em que se sugerem livros, *websites*, revistas, entre outros, onde o aluno pode aprofundar os seus conhecimentos.

Na próxima seção procederei à explicação das questões que compõem os segmentos das unidades, explicando seus objetivos e a razão para a organização proposta.

5.3 Descrição das unidades de ensino

Nesta seção, apresento a descrição e a análise das duas primeiras unidades de ensino elaboradas para o curso de avançado do PPE-UFRGS, de forma que se possa ver exemplificado os pressupostos teóricos apresentados neste trabalho. Apontarei na descrição quais são os critérios da seção 5.1 que se aplicam a cada bloco das tarefas, e na próxima seção apresentarei uma tabela que sistematiza as informações apresentadas a seguir.

5.3.1 Descrição da unidade 1

A unidade intitulada “O que é ser jovem?”²⁷(ANEXO I) é composta por nove seções e apresenta tarefas divididas em seis blocos, como exposto na seção 5.3. Abaixo retomo essas

²⁷ A primeira versão da tarefa pode ser vista no Anexo III.

seções, especificando o que é trabalhado nessa unidade e em quais critérios da seção 5.1 se encaixam.

- A. TEMA – Parte inicial do material didático que expõe que a unidade terá como tema norteador os jovens e suas características (critério III.A). Portanto, o aluno já sabe sobre o que vai trabalhar e vai buscando seus conhecimentos prévios sobre isso, ajudando na discussão da seção “Preliminares”. O tema foi escolhido de acordo com o perfil dos alunos, todos jovens estudantes (critério I.A).

- B. OBJETIVOS – Nesta seção se expõe o que o aluno deve alcançar ao final da unidade (critério III.C). Ao saber o que se espera que realize, o aluno pode buscar outras fontes de pesquisa, conversar fora do período de aula sobre o que terá que realizar, entre outros. O conhecimento sobre o que terá que fazer facilita o estudo do aluno e as discussões em sala de aula, pois permite que o educando foque a sua atenção para os objetivos.

- C. PRELIMINARES – Essa seção tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema norteador da unidade: “o que é ser jovem” (critério I.C-a). Através de cinco exercícios, busca instigá-los à discussão sobre esse tema que guiará toda a unidade, falando sobre gírias, modo de vestir dos jovens, etc. Procura que os alunos dependam menos do professor no decorrer das tarefas, pois aumenta o conhecimento que possuem sobre o assunto. Para fazê-lo, são propostas discussões genéricas sobre a juventude para serem feitas em pequenos grupos (critério IV.F) e envolvem uma tomada inicial de posição em relação ao assunto da unidade didática, procurando mostrar como mesmo em épocas remotas os jovens eram vistos como transgressores. Desse modo, procura-se instigar os alunos à discussão. Com as tarefas “preliminares”, se inicia o encadeamento entre as tarefas da unidade, que perpassará todas as tarefas (critério III.B).

- D. TEXTO DO MUNDO I – O primeiro texto a ser trabalhado na unidade é uma piada que “brinca” com o vocabulário utilizado pelos jovens, de forma a caracterizá-los. O texto circula pela internet (critério I.B). Após há uma breve tarefa de vocabulário que procura permitir que os alunos descubram por si o significado das gírias, de modo a não depender do professor, e, assim, descentralizar a aula (critério IV.D e IV.F). Com

a questão 8 em “Textos do Mundo I”, procura-se que os educandos possam, com a ajuda dos colegas (critério IV.D), inferir a significação de determinados itens lexicais relevantes no texto, a partir do contexto em que estão sendo utilizados.

- E. ESTUDO DO TEXTO I – Esta tarefa trabalha basicamente com as características do gênero textual do “texto do mundo I” para caracterizar a linguagem dos jovens. Os recursos linguísticos têm como objetivo prover aos alunos os instrumentos necessários para realizar a tarefa de *role-play* proposta (critério II.C) – os alunos devem utilizar gírias para a interação. Essa tarefa também tem como objetivo refletir sobre a adequação de diferentes recursos linguísticos e variedades em diferentes contextos de uso da Língua Portuguesa, com efeitos estéticos e propósitos de construção de sentidos diversos. Para a realização da tarefa de *role-play*, os aprendizes deverão demonstrar que compreenderam as gírias trabalhadas e as características da variedade utilizada. Além disso, deverão fazer uma apresentação ao grande grupo colocando em prática a produção oral.

Essa tarefa também focaliza a função desempenhada pelas escolhas linguísticas de acordo com o interlocutor, em que os educandos têm a oportunidade de trabalhar com mais de uma variedade da Língua Portuguesa, realizando adequações na sua fala de acordo com o papel que desempenham na tarefa (critério II.A), tendo que optar pelas estruturas gramaticais e lexicais que mais lhe pareçam conveniente para a situação (critério I.C-c).

Nesta tarefa o aluno tem a opção de escolher em qual papel discursivo quer atuar – jovem rebelde, pais de jovem rebelde, jovem que se porta como adulto (critério IV.G), podendo escolher por atuar no que mais lhe convier (critério IV B).

- F. TEXTOS DO MUNDO II – Esse texto busca colocar os alunos em contato com uma canção contra a mesmice e a estagnação e que fazia alusão às mudanças dos anos 60, do inconformismo que movia a geração de Raul Seixas e que era símbolo dos jovens. Com essa canção, busquei que os alunos conhecessem um pouco mais da cultura brasileira (COELHO DE SOUZA, 2009) e continuar a discussão sobre os jovens e suas características, discutindo suas contradições e maneiras de viver. Nessa seção, aparece uma caixa de texto com a explicação do dicionário para a palavra “metamorfose” e “ambulante”. Isso se dá, porque o objetivo da pergunta 15 – *O que seria uma “Metamorfose Ambulante”?* – não objetiva saber se os alunos conhecem as palavras, e sim se entendem a expressão. Já nos itens 17, 18 e 19 o foco está na

compreensão que os educandos tiveram do texto como uma unidade de sentido, ou seja, que sentido pode representar a unidade textual com a qual tiveram contato, qual a finalidade do texto.

- G. ESTUDO DO TEXTO II – Nessa seção o objetivo é discutir algumas das estruturas utilizadas na música e debater a diferença entre norma e uso: o que a gramática normativa estabelece e o que é utilizado pelos falantes do Português. Dessa forma, é possível falar um pouco sobre a importância de conhecer o seu interlocutor na hora de comunicar-se (critério IV. C): em textos escritos muito formais, como uma carta ao prefeito, por exemplo, muitas vezes é melhor seguir o que é dito pela gramática normativa; por outro lado, em um *e-mail* para amigos, o uso de uma linguagem muito formal pode levar ao distanciamento do interlocutor, o que, neste caso, não é desejável (critério I.C-c). Ao falar sobre a regência de algumas palavras do português, busca-se que os alunos passem a atentar para algumas formas específicas da língua. Procura-se também ressaltar a regência das palavras que serão utilizadas posteriormente para fazer o produto final do projeto, como “concordar com” e “discordar de” (critério II.C). De maneira a motivar os alunos, eles devem completar o exercício 23.3 de acordo suas vidas. O professor deve recolher as respostas dos alunos e lê-las em voz alta. Os alunos devem tentar descobrir quem escreveu as frases (critério IV.F). Essa tarefa pode ser feita em formato de competição: o grupo que mais acertar quem é que escreveu as frases, recebe um ponto. Importante ressaltar que a escolha de fazer ou não o jogo depende do professor, que deve conhecer o perfil dos alunos e saber o que os motiva mais ou menos (critério IV.A).
- H. PRODUÇÃO TEXTUAL (critério IV.I-a)– Após toda a discussão da unidade sobre o que é ser jovem, a utilização de gírias e o que é ser uma metamorfose ambulante, os alunos farão um debate (critério IV.I-d), escolhendo sobre qual dos três temas propostos querem debater (critério IV.I-b). Nesse momento é importante dar espaço para o aluno, para que, baseado no seu interesse, diga sobre o que quer fazer o produto final. Antes de iniciar o debate, há um momento de revisão sobre o que são debates (critério II.B). Na parte de discussão sobre a linguagem utilizada nesse gênero discursivo, uma das sugestões é de que os alunos tentem completar o quadro do exercício 6 da seção “debate” com as expressões que conhecem, e, depois, se sentem em grupos. Após, recebem alguns dos cartões do anexo II, de forma que os grupos

formados na turma tenham mais ou menos o mesmo número de cartões. O professor então deve colocar no quadro ou no chão os cartões: *Concordar, Discordar, Apresentar pontos-de-vista, Apresentar exemplos, Interromper respeitosamente a fala do outro, Expressões para continuar a falar depois de ser interrompido*. Os alunos devem discutir para que servem os cartões que possuem e colocá-los abaixo da categoria que o define. Em seguida, devem completar o quadro da tarefa 6 do debate. Se os alunos não estão muito habituados ao gênero debate, sugere-se também mostrar algum vídeo com um (seja político ou dos que são sugeridos na unidade – programa da MTV ou da TV cultura), para que fiquem mais a par do gênero no qual terão que produzir a seguir (critério IV.A). Após os educandos terminarem a tabela, escolhem sobre o tema que querem debater (critério IV.B), decidindo também qual será o papel de cada um dos envolvidos no debate: moderador, debatedor e comentarista (critério IV.F, IV.G e IV.I-c). São dois grupos de debatedores: os a favor e os contra o tópico a ser debatido. Ao final do debate, os alunos devem escrever um texto argumentativo, dizendo sua opinião sobre o tópico. Nesse momento é importante saber se os alunos conhecem bem este gênero, pois não se deve pedir que produzam em um gênero que ainda não conhecem. Se não conhecerem, cabe ao professor levar exemplos e trabalhar com a linguagem específica. No contexto no qual trabalhei com essa unidade de ensino, não foi necessário, pois os alunos do grupo conheciam muito bem esse gênero.

I. REFLETINDO SOBRE A MINHA APRENDIZAGEM – Seção em que o aluno tem a oportunidade de retomar os objetivos da unidade e refletir sobre como foi a sua aprendizagem e o que pode fazer para aprender mais. Também há um momento para ver de que forma aprendeu melhor durante a unidade de forma a refletir sobre como aprende. Há ainda um momento para ver quais foram as suas dificuldades e como superá-las. (critério IV.E)

J. QUER SABER MAIS? – Seção em que se sugerem livros, *websites*, revistas, entre outros (critério IV.H), onde o aluno pode aprofundar os seus conhecimentos (critério IV.E). Também se sugere que os alunos visitem sites na internet e indiquem para os colegas outras possibilidades para aprofundar o tema norteador da unidade, ou outros tópicos que despertaram interesse durante as tarefas (critério IV.C e IV.D).

5.3.2 Descrição da unidade 2

A unidade intitulada “Jovens e Engajamento Social”²⁸(ANEXO III) é composta por doze seções e apresenta tarefas divididas em seis blocos distintos, como exposto na seção 5.2. Abaixo especifico essas seções, explicitando o que é trabalhado nessa unidade.

- A. TEMA – Apresenta o tópico da unidade: Jovens e Engajamento Social. O tema norteador da tarefa (critério III.A) é adequado ao perfil dos alunos, que estavam no Brasil para fazer trabalho voluntário (critério I.A). Com esse tema também se buscou que os alunos se tornassem mais conscientes de seu papel modificador (critério IV.C).
- B. OBJETIVOS – Nesta seção se expõe o que o aluno deve alcançar ao final da unidade (critério III.C).
- C. PRELIMINARES – Essa seção tem como objetivo ativar o conhecimento prévio dos alunos acerca de problemas mundiais (critério II.C-a). Tem por objetivo iniciar uma discussão sobre importância de se discutir a respeito dessa temática e topicalizar as formas de enfrentamento de alguns problemas mundiais (critério III.B). Com esse primeiro bloco de tarefas, os aprendizes terão um momento para levantar vocabulário relevante ao tema. De forma a fazê-lo, os alunos recebem, em pequenos grupos imagens que representam problemas mundiais (critério IV.D). Nessa primeira parte, é interessante que os alunos façam uso de dicionários, mas cabe ao professor saber se o vocabulário da unidade será ou não simples para os alunos (critério IV.A). Com as imagens busca-se instigar os alunos à discussão.
- D. TEXTO DO MUNDO I – O primeiro texto, retirado do site <http://www.nospodemos.org.br/> (critério I.B), trabalha com a definição da campanha “8 jeitos de mudar o mundo”. Após uma breve discussão sobre quais seriam as maneiras de mudar o mundo, cada dupla (critério IV.D) recebe entre um e três textos sobre esses “jeitos” (ANEXO V), dependendo do tamanho da turma. Cada pequeno grupo deve ler, discutir e depois apresentar aos colegas o que leu e o que achou sobre o que leu. O professor deve ressaltar aos grupos que é importante discorrer sobre as maneiras de ajudar para que a campanha tenha sucesso, falando sobre o que cada um

²⁸ A primeira versão dessa tarefa pode ser vista no Anexo V.

pode fazer para garantir que os objetivos sejam atingidos. Novamente é interessante que o dicionário seja utilizado, pois os textos apresentam várias palavras formais, e, muitas vezes, de pouco uso na linguagem do dia-a-dia (palavras como alicerce, implantação, aleitamento, cerceamento, disseminação, entre outras). No momento da apresentação os aprendizes devem fazer uso dessas palavras, de modo que todos os colegas passem a entender o que significa (critério IV.F). Muitas dessas palavras já devem ter sido levantadas na pré-tarefa, devendo ser mais fácil para os alunos entendê-las e usá-las.

- E. ESTUDO DO TEXTO I – Esta tarefa trabalha basicamente com uma resposta aos textos lidos. O aluno, após refletir sobre a campanha, deve posicionar-se sobre ela. Para fazê-lo, fará uso de tabelas (exercício 6), de forma a iniciar o uso com as estruturas necessárias para a formação do presente do subjuntivo (critério II.C). Após, o aluno passa a refletir sobre os usos dos modos verbais, de forma a conscientizar-se sobre suas diferenças de emprego.
- F. TEXTOS DO MUNDO II – Apresenta uma canção brasileira do cantor Frejat – *Amor pra Recomeçar* – (critério I.B), de forma a retomar as estruturas do presente do subjuntivo para falar de desejos. Assim, revisa-se um pouco dos usos do futuro do subjuntivo para falar de anseios e aspirações (critério II.C) .
- G. ESTUDO DO TEXTO II – Nesta seção o objetivo é discutir algumas das estruturas utilizadas na canção (critério II.C), principalmente em relação ao uso dos modos e tempos verbais e debater o seu uso e função.
- H. TEXTOS DO MUNDO III – Apresenta um cartão retirado do site <http://mudeomundo.com.br/> (critério I.B), de forma a retomar o tópico da unidade e preparar o aluno para fazer o produto final do projeto.
- I. ESTUDO DO TEXTO III – Objetiva debater o gênero cartão de ano-novo e suas características principais, tais como seu propósito, formato, público-alvo etc. Após essa discussão, a professora deve entregar para pequenos grupos outros cartões (ANEXO VI), momento em que os alunos poderão levantar outras características possíveis relativas aos textos que leram – formato, público-alvo, meio de divulgação,

etc. – (critério I.C-b). Os educandos devem então escolher quais gostam mais, de forma a entrar mais em contato com o gênero e revisar, novamente o uso do presente do subjuntivo (critério II.C).

- J. PRODUÇÃO TEXTUAL (critério IV.I-a) – Após toda a discussão da unidade sobre engajamento social, desejos para o futuro, o que fazer para viver em um mundo melhor, os estudantes terão a oportunidade de sistematizar o que aprenderam sobre os gêneros discursivos em pauta nessa unidade e as estruturas necessárias para estar de acordo com esses usos (critério II.b). Como produto final, os alunos, em grupos (critério IV.D), verão de que forma podem criar um *e-mail* (critério IV.I-d) para convencer a comunidade a participar de projetos sociais (critério II-a). Podem escolher (critério IV.B) entre criar um cartão de desejos para o próximo ano (ou mês, ou semana, como desejarem) ou de criar um email falando sobre a campanha “8 jeitos para mudar o mundo” (critério I.C-c, critério IV.I-b e critério IV.I-c), buscando que as pessoas se engajem na campanha. Para fazê-lo, terão que fazer uso do que foi trabalhado durante a unidade.
- K. REFLETINDO SOBRE A MINHA APRENDIZAGEM – Um dos problemas das tarefas de reflexão sobre a aprendizagem, é que muitas vezes os alunos não reconhecem a importância dessa seção, que é, normalmente, feita da mesma forma. De forma a mudar um pouco o modo de se trabalhar com essas tarefas, proponho um jogo de tabuleiro, no qual os alunos devem lançar uma moeda: caindo “cara” andam um espaço; caindo “coroa”, dois (critério IV.D). Dessa forma, retomam de maneira divertida o que foi trabalhado na unidade. Novamente, essa é uma sugestão de tarefa da unidade, que deve ou não ser feita de acordo com o perfil dos alunos (critério IV.A). Ao final do jogo, há um momento em que os educandos pensam sobre o que precisam revisar, de modo a lembrar ao aprendiz que ele deve buscar sanar as suas dúvidas (critério IV.E).
- L. QUER SABER MAIS? – Nessa seção são sugeridos *websites* nos quais os alunos podem descobrir mais sobre o trabalho voluntário (critério IV.E), buscando mais informações sobre os tópicos da unidade (critério IV.H). Os alunos também devem procurar *websites* para sugerir aos colegas (critério IV.D), de forma que tenham que buscar por novas fontes sobre o tema da unidade e partilhá-las.

Para finalizar este capítulo, é importante lembrar que a caracterização do material do curso de nível avançado construído aqui está fundada, principalmente, na noção de uso da linguagem, e que as unidades didáticas propostas pelos professores devem objetivar o desenvolvimento de multiletramentos e autonomia dos educandos. Para tanto, as estruturas gramaticais devem ser trabalhadas de forma contextualizada e com foco no sentido, sempre partindo do texto e vendo quais recursos são importantes para a produção de outro no mesmo gênero.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi apresentar os pressupostos teóricos subjacentes ao processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de Português como língua adicional, partindo do conceito de uso da linguagem e tendo como objetivo o tarefas que desenvolvessem de multiletramentos e autonomia do educando.

Neste trabalho versei sobre os conceitos de autonomia e multiletramentos, buscando definir esses dois termos a partir da concepção de linguagem como sendo socialmente construída. Procurei demonstrar a importância do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais para a formação dos educandos, levando-os a uma maior criticidade quanto ao que são, ao que fazem, ao que acreditam.

Para demonstrar o processo de elaboração de materiais didáticos foram utilizadas duas unidades desenvolvidas para integrar o curso de nível avançado para o curso de Português como Língua Adicional no Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE-UFRGS).

Na sequência do trabalho, falei sobre o contexto de ensino onde foram desenvolvidas as unidades didáticas e explicitadas as razões para sua criação. Posteriormente, apresentei os critérios para a seleção de textos (orais/escritos) e para a produção das tarefas que constituíram o material didático.

Para finalizar, foram apresentadas duas unidades de ensino que exemplificam os pressupostos teóricos apresentados. Essas unidades didáticas, revisadas e reeditadas, serão parte do material base dos cursos de avançado do Português para Estrangeiros da UFRGS.

Retomando os meus objetivos iniciais, baseados no programa do curso, acredito que as unidades desenvolvidas oportunizem momentos para desenvolvimento de uma maior competência linguística, advinda do trabalho contínuo nas quatro habilidades da língua. As tarefas provêm diferentes momentos para os educandos produzirem textos em diferentes gêneros com uma variedade maior de vocabulário e de recursos linguísticos, além de um maior desenvolvimento de estruturas complexas da língua. Além disso, auxilia na sistematização de fundamentos linguísticos nos níveis sintático, semântico e pragmático, associando-os às necessidades comunicativas de uso da língua. Por fim, as unidades buscam expor os alunos a aspectos da cultura brasileira, e procuram que os educandos atuem de maneira mais efetiva em diferentes gêneros do discurso. Quando esses momentos são oferecidos, os alunos têm mais possibilidades de serem mais autônomos e multiletrados.

Ainda em termos de pressupostos, as unidades didáticas demonstram uma preocupação com o desenvolvimento da autonomia e de multiletramentos quando há: trabalho por projetos; unidades de ensino que tenham possibilidades de escolha por parte dos alunos; oportunidades para o desenvolvimento da capacidade metacognitiva; trabalho contextualizado dos recursos lingüísticos e sugestões de outras fontes para aprofundar o trabalho. Todas essas preocupações estavam presentes quando da reformulação do material didático aqui analisado.

É importante ressaltar que este trabalho é apenas o primeiro passo de um longo caminho a ser percorrido, já que o material de nível avançado de Português como língua adicional é escasso. Ainda é necessário desenvolver mais unidades didáticas para que seja criado um curso de maior duração.

Também é necessário que as tarefas sejam testadas, dados sejam gerados e analisados para que se possam verificar as reações dos aprendizes diante do que é pretendido no momento da produção das tarefas pelos seus autores.

Busquei com este trabalho contribuir para o debate de um ensino de línguas adicionais que busca tornar os alunos mais atuantes como membros de suas comunidades de prática, fornecendo aos professores de línguas adicionais maiores subsídios teóricos e práticos para a elaboração de tarefas de ensino.

Acredito que a preparação e a análise de mais unidades didáticas as quais tenham como objetivos desenvolver a autonomia dos aprendizes, assim como proporcionar diferentes momentos de práticas de multiletramentos, podem ser caminhos nessa incessante busca pela formação de alunos mais capacitados para lidar com as situações que o mundo moderno exige.

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.

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

ANSTEY, M. & BULL, G. *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*. Newark: IRA, 2006

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p.277-326.

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

BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Malaysia: Pearson Education Limited, 2001.

_____. Autonomy in language teaching and learning. State of the Art Article. *Language Teaching*, nº 40. United Kingdom. Cambridge University Press: 2006. p. 21-40

BERNARDO, A. C. . Língua inglesa na escola pública e a relação com o saber. *Revista Interdisciplinar*, v. 4, p. 94-105, 2007.

BLOOMFIELD, L. *Lenguaje*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1964.

BRASIL. MEC. Secretária de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol 1. Conhecimentos de línguas estrangeiras: p. 85 – 124. Brasília: MEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BREEN, M. P.; MANN, S. J. Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. In BENSON, P.; VOLLER, P. (orgs.) *Autonomy & Independence in Language Learning*. Londres e Nova Iorque: Longman, 1997.

BRESSAN, C. G. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras, UFRGS, 2002.

BRITTO, L. P. L. Educação e política – sobre o conceito de letramento. In: Luiz Percival Lemes Britto *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p 9-16.

BULLA, G. S. ; GARGIULO, H. ; SCHLATTER, M. . Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas*, 2009, Córdoba. I Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, 2009. p. 1-12.

CELANI, M. A. A. . A situação do ensino de línguas estrangeiras no Brasil: perspectivas e necessidades na formação de professores. In: *Seminário sobre o ensino de LE face aos PCN-LE*, 2000, São Paulo, 2000.

CHOMSKY, N. Reflexões sobre a linguagem. São Paulo: Cultrix, 1980.

_____. Aspectos da teoria da sintaxe. Coimbra: A. Amado, 1978.

CLARK, H. H. *O uso da linguagem*. Cadernos de Tradução, 2000, v. 9, p. 49-71.

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

DICKINSON, L. Towards Autonomy: the Integration of Learner-controlled Strategies into the Teaching Event. In: LEFFA, V. (org.) *Autonomy in Language Learning*. Porto Alegre, UFRGS: 1994.

_____. DICKINSON, L.. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DUBOC, A. P. M. . A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. *Fragmentos (Florianópolis)*, v. 33, p. 263-277, 2008.

DWORKIN, G. *The theory and practice of autonomy*. Cambridge: CPU, 1988

FARACO, C. A. *Português: língua e cultura*. 1 ed. Português: Ensino Médio, volume único. Livro do Professor. Curitiba: Editora Base, 2003.

FERNANDES, V. *As crenças e a práxis de professores de língua inglesa em formação e o aprendizado autônomo*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 219 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

GARCEZ, P. What are we aiming at? (Do we know it?) IN: *Apirs Newsletter – Informativo da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Impresso, vol. 13, nº 1, 2003, p.2-4.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2001.

GIMENEZ, T. A formação de professores de Inglês: desafios da próxima década. *Boletim*. Centro de Letras e Ciências Humanas (UEL), Londrina, PR, v. 40, p. 9-16, 2001.

HELLERMANN, J. *Social Actions for Classroom Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. Chapter 1. Additional language learning in classroom communities of practice, 2008.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque. *Novo Aurélio - O dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 1999.

HOLEC, H. *Autonomy in foreign language learning* (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe). Oxford: Pergamon, 1981.

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. 6a ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

KLEIMAN, A. B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, v. 32, n 53, p.p. 1-25, Santa Cruz do Sul, dez 2007

KOHONEN, V. Experiential language learning: Second language learning as cooperative learner education. In D. Nunan (ed.) *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas. In: Christine Nicolaidés; Isabella Mozzillo; Lia Pachalski; Maristela Machado; Vera Fernandes. (Org.). *O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras*. Pelotas: UFPEL, 2003, v. , p. 33-49.

LITTLE, D. & SINGLETON, D.. Authentic materials and the role of fixed support in language teaching: Towards a manual for language learners. *CLCS Occasional Paper 20*. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College, 1988.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e Oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In.: SIGNORINI, Inês (Org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NICOLAIDES, C. *A busca da aprendizagem autônoma de língua estrangeira no contexto acadêmico*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 235 p.. Tese (Doutorado) –, Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia de Projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2005.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

NUNAN, D. *Atlas: Learning-centered communication*. Level 1. Boston: Heinle & Heinle, 1995.

OHLWEILER, B. M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

OXENDON, C. et AL *New English File Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press, 2006

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia.. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, v. , p. 31-38.

PAIVA, V. L. M. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: comversas com especialistas* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153

PENNYCOOK, A. Cultural Alternatives and Autonomy. In: BENSON, Phil & VOLLER, Peter. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997.

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

REDDY, M. J. (2000) *A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem*. Cadernos de Tradução (9): 5-47.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. de A. Chelini; J.P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHLATTER, M. *et al.* La formación del profesor CEPI para interactuar en una comunidad colaborativa de aprendizaje a distancia. In: II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, 2009, Córdoba. II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Córdoba : PlasmaMedia, 2009. v. CD. p. 01-18.

SCHLATTER, M. ; BORTOLINI, L. S. ; ANDRIGHETTI, G. H. . Língua Estrangeira - Espanhol: Ensino Fundamental 5a e 6a séries. Lições do Rio Grande: livro do aluno. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 1, p. 37-47.

SCHLATTER, M. et al. *Manual do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Pallotti, 2003.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*. 2009, vol.7, n1, p.11-23.

_____. *Ensino de Português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China*. Trabalho Apresentado no Seminário de Intercambio de Chinês e Português, 21 de maio a 8 de junho de 2007, Beijing, Shangai, Macau, 2007.

SCHLATTER, M; GARCEZ P. M. . Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). 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 de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SIMÕES, L. J. . Texto e interação na aula de língua materna. In: PEREIRA, N.M.; SCHÄFFER, N.O.; BELLO, S.L.; TRAVERSINI,C.S.; TORRES, M.C.; SZEWCZYK,S.. (Org.). *Ler e Escrever: compromisso no Ensino Médio*. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/NIUE, 2008. p. 195-204.

SNYDER, I. Multiliteracies: A Theoretical Overview. In: *Multiliteracies for online learning (blog)*, 2004. <<http://bevtrayner.tripod.com/multilits/>> acesso em 11/07/2009.

SOARES, M. Português: uma proposta para o letramento. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. The ‘autonomous’ model: Literacy and rationality. In N. Mercer (Ed.), *Language and literacy: From an educational perspective*, (Vol. 1, p. 231-240). Milton Keynes: Open University Press, 1988.

_____. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5(2). Columbia: Teachers College, Columbia University, 2003. p. 77-91

TOOHEY, K. & NORTON, B. Learner Autonomy as Agency in Sociocultural Settings. IN: PALFREYMAN, David and SMITH, Richard (Org.). *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. Macmillan, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e Interação*. São Paulo: Cortez, 1997.

VIEIRA, F. et al. Teacher education towards teacher (and learner) autonomy: What can be learnt from teacher development practices. In: Lamb, T. & Reinders, H. *Learner and Teacher Autonomy – Concepts, realities and responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2008.

YAN, Q. De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ANEXOS

ANEXO I – Unidade Didática 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
Avançado



Unidade didática elaborada pela prof^a Daniela Doneda
Mittelstadt

🌀 *que é ser jovem?*

OBJETIVOS

- Discutir sobre as características dos jovens
- Defender um ponto-de-vista, pró ou contra a juventude
- Desenvolver vocabulário acerca de algumas gírias brasileiras
- Utilizar-se de uma linguagem própria para debates
- Refletir sobre algumas diferenças entre linguagem oral e escrita
- Diferenciar linguagem escrita e linguagem falada
- Revisar a regência de palavras comuns do Português

Material: Texto anônimo com gírias para definir os jovens
Letra e áudio de Metamorfose Ambulante – Raul Seixas (A Arte de Raul Seixas, coletânea lançada em 1982, faixa 3)



PRELIMINARES

- 1) O que você entende por “ser jovem”? Discuta com seus colegas.
- 2) Leia as frases abaixo. Como o jovem é definido? Você concorda com elas?

1. “O jovem considera tudo o que é mais antigo do que ele como arcaico e obsoleto. Ao passo que tudo seu é novo, criativo, algo que sem dúvida dará certo. Essa praga só pensa em sexo e contestação.”

2. “Os jovens rebelam-se contra a autoridade e não respeitam os mais velhos. Contradizem seus pais, cruzam as pernas e tiranizam seus mestres”.

3. “Os jovens tudo fazem em excesso: se amam, se odeiam. Se, enfim, agem, o fazem com veemência”.

- 3) Você acha que o jovem sempre foi visto como transgressor? Por quê?

- 4) A primeira frase acima foi escrita há cerca de 4000 anos em uma placa da Mesopotâmia. A segunda foi escrito por Sócrates (470a.C. – 399 a . C.). A terceira foi escrito por Aristóteles (383 a.C. – 322 a.C.). Por que você acha que o jovem é muitas vezes considerado como desrespeitoso, excessivo e contestador?
- 5) Das palavras abaixo, quais você considera que se referem ao comportamento dos jovens? Por quê? Trabalhe em duplas.

() gírias	() contestação
() constantes mudanças de humor	() busca pela identidade.
() constantes mudanças na maneira de ser	() impaciência
() loucuras	() liberdade
() período confuso	() cabelos longos
() jeitos bobos	() hippies
() responsabilidade	() piercings
() irresponsabilidade	() plásticas
() tolice	() transtornos alimentares
() futilidade	() alienação
() inconseqüência	() autoritarismo
() altos e baixos	() firmeza
() gosto pela leitura	() boa auto- estima
() esperança	() boa convivência
() sonhos	() criticidade
() emotividade	() moda
() planejamento das férias	() desistência
	() agressividade



TEXTO DO MUNDO I

- 6) O texto abaixo tenta explicar o que é ser jovem. Que tipo de linguagem é utilizada?
- | | |
|---|---|
| 1. Jovem não briga... dá porrada. | 16. Jovem não erra... manda mal |
| 2. Jovem não vai em festa... vai pra balada | 17. Jovem não fala besteira... fala merda |
| 3. Jovem não entende... saca | 18. Jovem não ouve música... curte um som |
| 4. Jovem não entende... se liga | 19. Jovem não se da mal... se ferra; |
| 5. Jovem não fala... troca ideia | 20. Jovem não acha interessante... acha irado |
| 6. Jovem não presta atenção... se liga | 21. Jovem não dá notícias... conta as news |
| 7. Jovem não fala... troca ideias | 22. Jovem não sai pra se divertir... sai pra zoar |
| 8. Jovem não defeca... caga | 23. Jovem não trai... chifra |
| 9. Jovem não urina... mijja | 24. Jovem não vai embora... vaza |
| 10. Jovem não solta gases... peida | 25. Jovem não passeia... dá rolé |
| 11. Jovem não vai embora... vaza | 26. Jovem não fala... papeia |
| 12. Jovem não xinga... manda tomar no cu | |
| 13. Jovem não se acalma...fica tranks | |
| 14. Jovem não fica atento... fica ligado | |
| 15. Jovem não digita... tecla; | |

27. Jovem não fica triste... fica bolado
 28. Jovem não dorme... apaga
 29. Jovem não come... devora
 30. Jovem não se apaixona... fica afim
 31. Jovem não casa.... junta;
 32. Jovem não faz amor... transa
 33. Jovem não obedece... manda
 34. Jovem não estuda.... cola
35. Jovem não entra... invade
 36. Jovem não pede... impõe
 37. Jovem não peca... apenas pisa na bola
 38. Jovem não namora... dá uns pega
 39. Jovem não vive... **É FELIZ!**
 40. Jovem não é gente... **JOVEM É JOVEM!**
 [anônimo]

- 7) Como o jovem é descrito no texto acima?
- 8) Você conhece todas as gírias que aparecem no texto? Até a linha 28 as palavras que explicam o que é ser jovem são praticamente sinônimos das outras. Após, tem significado diferente. Ligue e descubra o que são:

a. Juntar-se	() ter relações sexuais
b. Dar uns pega	() dar ordens
c. Pisar na bola	() morar junto
d. Colar	() entrar agressivamente em algum lugar
e. Apagar	() sair com alguém sem compromisso
f. Devorar	() errar
g. Transar	() trapacear em uma prova
h. Mandar	() dormir de maneira rápida e intensa
i. Invadir	() determinar
j. Impor	() estar interessado em alguém
k. Estar afim de alguém	() comer com muita rapidez

ESTUDO DO TEXTO I

- 9) Que tipo de texto é esse?
 10) Onde você acha que pode ser encontrado?
 11) Quem é o público-alvo?
 12) Qual o tipo de linguagem utilizado?
 13) Quem normalmente utiliza esse tipo de linguagem? Por quê?

14) **ROLE-PLAY**: Você é um jovem rebelde e...

- a. está com seus amigos discutindo os últimos acontecimentos da sua vida. Seja criativo e use o vocabulário adequado! Pense em que outras expressões coloquiais você pode usar (cara, meu, mina, tipo assim, etc.)
- b. está tentando explicar como está a sua vida para os seus pais. Muitas vezes há problemas na comunicação pelo seu vocabulário cheio de gírias e expressões.



DICA: há na internet muitos sites com dicionários de gírias e expressões! Pesquise!

<http://www.dicionariodegurias.com.br/>
<http://www.historiadetudo.com/expressoes-populares.html>
<http://www.spbalada.com.br/gurias.html>



- c. está conversando com um jovem que gosta de se portar como um adulto cheio de responsabilidades. Resultado: discussões acerca da forma de ser um do outro.

TEXTO DO MUNDO II

15) Você irá ouvir uma música chamada “Metamorfose Ambulante”. O que seria uma “Metamorfose Ambulante”?

16) Você acha que os jovens são “metamorfozes ambulantes”? Por quê?

17) Ouça a música.

METAMORFOSE AMBULANTE - RAUL SEIXAS

1. Prefiro ser
2. Essa metamorfose ambulante
3. Eu prefiro ser
4. Essa metamorfose ambulante
5. Do que ter aquela velha opinião
6. Formada sobre tudo
7. Do que ter aquela velha opinião
8. Formada sobre tudo...
9. Eu quero dizer
10. Agora o oposto
11. Do que eu disse antes
12. Eu prefiro ser
13. Essa metamorfose ambulante
14. Do que ter aquela velha opinião
15. Formada sobre tudo
16. Do que ter aquela velha opinião
17. Formada sobre tudo...

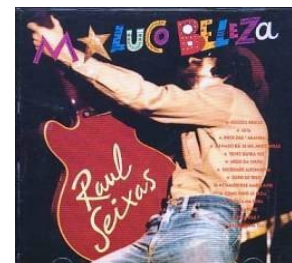
Refrão:

18. Sobre o que é o amor
19. Sobre o que eu
20. Nem sei quem sou
21. Se hoje eu sou estrela
22. Amanhã já se apagou
23. Se hoje eu te odeio
24. Amanhã lhe tenho amor
25. Lhe tenho amor
26. Lhe tenho horror
27. Lhe faço amor
28. Eu sou um ator...
29. É chato chegar

30. A um objetivo num instante
31. Eu quero viver
32. Nessa metamorfose ambulante
33. Do que ter aquela velha
opinião
34. Formada sobre tudo
35. Do que ter aquela velha
opinião
36. Formada sobre tudo...

Refrão

37. Eu vou desdizer
38. Aquilo
tudo que
eu
39. Lhe
disse
antes
40. Eu
prefiro
ser
41. Essa
metamorfose ambulante
42. Do que ter aquela velha
opinião
43. Formada sobre tudo (3x)
44. Do que ter aquela velha,
velha
45. Velha, velha, velha
46. Opinião formada sobre
tudo... (3x)



a. *Metamorfose:*

1. Mudança de forma a que estão sujeitos principalmente os insetos e os batráquios.
2. *Fig.* Transformação, mudança

b. *Âmbulante:*

1. Que não está fixo numa terra ou estabelecimento.

Raul Santos Seixas (Salvador, 28 de junho de 1945 — São Paulo, 21 de agosto de 1989), conhecido por “Maluco Beleza”, foi um cantor e compositor brasileiro, pioneiro do Rock no país. Muitos dos fãs de Raul Seixas consideram uma das marcas mais fortes nas suas músicas a sua capacidade de, através de um estilo jovial e descontraído, transmitir mensagens ou fazer questionamentos sobre temas como o amor, a vida, e a existência em si.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Raul_seixas

Das canções que *Raulzito* deixou, muitas foram aquelas que permaneceram eternizadas pelo gosto do público. Entre elas, *Maluco Beleza*, *Metamorfose Ambulante*, *Sociedade Alternativa*, *Gîtá*, *Eu nasci há 10 mil anos atrás*, *Medo da Chuva* e *Tente Outra Vez*. Entre os fãs, costumam aparecer também outras músicas, entre elas, *Ouro de Tolo*, *S.O.S.*, *Mosca na Sopa*, *Eu Sou Egoísta*, *Para Nóia*, *Água viva*, e *Cachorro-Urubu*.

18) Raul Seixas diz “*prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*”. Qual a sua opinião sobre isso?

19) Você conhece alguém que seja uma “metamorfose ambulante”? Descreva essa pessoa.

ESTUDO DO TEXTO II

20) Segundo a música, o verbo *chegar* exige que preposição?

21) Você já ouviu outro tipo de estrutura com o verbo chegar?

22) Qual a diferença entre as duas formas?

23) Na música de Raul Seixas, temos a seguinte expressão: “*Eu prefiro ser/ essa metamorfose ambulante/ do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*”. De acordo com a música, o verbo ‘preferir’ exigiria que estrutura?

24) A gramática normativa estabelece que *preferir* exige a preposição **A**. Assim, os versos acima estariam “errados” segundo a gramática normativa. Responda as perguntas abaixo:

- a. Como ficariam os versos acima de acordo com esse tipo de gramática?
- b. Existe alguma distinção entre as formas?

25) Apesar de algumas diferenças entre o uso da língua e o que a gramática normativa estabelece, há inúmeras palavras que não causam problemas ao falante de Português. Termine as frases abaixo com informações sobre você e veja se você conhece a regência das palavras.

- a) Tenho medo ...
- b) Concordo ...
- c) Discordo ...
- d) Tenho necessidade...
- e) Gosto ...
- f) Já morei ...

- g) Torço...
- h) Preciso...
- i) Adoro falar..
- j) Já trabalhei...
- k) Nasci...
- l) Amo...

26) Entregue a sua folha para a professora. Ela lerá algumas das frases e verá se os seus colegas adivinham quais as frases você escreveu. Tente adivinhar que frases os seus colegas escreveram!

PRODUÇÃO TEXTUAL


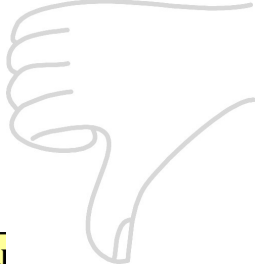

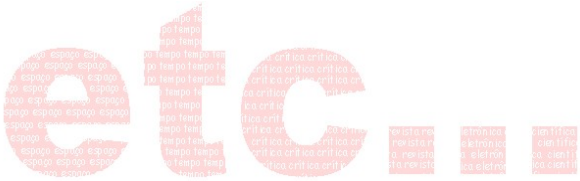


1. Nessa unidade você discutiu sobre algumas características dos jovens. Você as acha boas ou ruins? Por quê?
2. Levante dois argumentos contra e dois a favor das características dos jovens.

Você participará de um debate, mas antes disso, vamos revisar o que é um?

Debate – Discuta em duplas ou trios:

1. O que é um debate?
2. Em que situações normalmente ocorrem debates? Dê pelo menos dois exemplos.
3. Qual o seu propósito?
4. Qual o seu público-alvo?
5. Quem normalmente participa de um debate?
6. Qual a linguagem utilizada em um debate? Procure, em pequenos grupos, completar o quadro.



Concordar	Discordar
	
Apresentar pontos-de-vista	Argumentos
	
Interromper respeitosamente a fala do outro	Expressões para continuar a falar depois de ser interrompido
	

7. Sua professora vai entregar algumas frases para você completar o quadro. Em grupos, veja a que quadro cada frase pertence.

DICA: Quer ver alguns debates? Entre nos sites:
<http://mtv.uol.com.br/debate/mural>
<http://www.tvcultura.com.br/aoponto/sec/oes/programas/>



8. Sobre quais dos temas abaixo vocês gostariam de discutir? Escolha um!
- a) O comportamento dos jovens. Levante argumentos a favor e contra algumas características dos jovens. Exemplos: ser irresponsável, viver a vida loucamente, querer mudar o mundo, não ter medo de enfrentar desafios, etc.
 - b) O uso de gírias. Você é contra ou a favor? Pense no que elas representam e a sua importância.
 - c) Metamorfose ambulante. Levante argumentos a favor e contra pessoas que estão sempre modificando o seu comportamento.
9. Você foi convidado para participar de um debate na MTV, no programa “Debate”. Prepare-se, então para o programa e para o debate! Pense em quem é o público-alvo do programa e a linguagem que você deve usar! Metade da turma será a favor e metade será contra o tema apresentado. Escolha quem vai atuar como moderador, comentarista e debatedor. Para ter mais argumentos, recorra a outras fontes, como revistas, internet, amigos etc.
10. O debate foi um sucesso e você foi convidado pelo *Mundo Jovem* (<http://www.mundojovem.com.br/>) a uma resposta para uma das perguntas acima na seção de jornal. Escreva sobre o que você pensa a respeito, posicionando-se criticamente nesse sentido e lembrando público que lê esse tipo de jornal.

REFLETINDO SOBRE A MINHA APRENDIZAGEM

1. O que você aprendeu nessa unidade em relação aos abaixo?
- a. Cultura brasileira
 - b. Aspectos gramaticais do português
 - c. Vocabulário
 - d. Gêneros textuais
 - e. Leitura
 - f. Fala
 - g. Aspectos textuais
 - h. Outros



Jornal
escrever
opinião do
quem é o
tópicos

2. O que você pode fazer para aprender mais sobre o que foi trabalhado em aula? Debata com o seu colega.

3. Com

QUER APRENDER MAIS?

1. Sobre o cantor Raul Seixas:

<http://letras.terra.com.br/raul-seixas/>

<http://www.mpbnet.com.br/musicos/raul.seixas/index.html>

2. Revistas sobre os jovens:

<http://veja.abril.com.br/especiais/jovens/>

3. Revistas para o público jovem:

VIRAÇÃO - <http://www.revistaviracao.com.br/>

ATREVIDA - <http://atrevida.uol.com.br/>

MUNDO JOVEM - <http://www.mundojovem.com.br/>

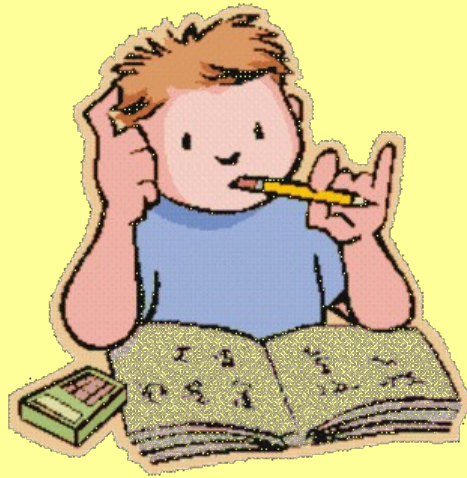
CAPRICO - <http://capricho.abril.com.br/home/>

SMK 2.0 - <http://smk2.uol.com.br/>

TODA TEEN - <http://www.todateen.com.br>

TPM - <http://www.revistatpm.com.br/>

YES! TEEN - <http://www.yesteen.com.br/teen/Portugues/>



3. Onde mais você pode aprender mais sobre o que foi trabalhado? Procure na Internet e faça sugestões aos colegas.

qual das tarefas você acha que aprendeu mais? Por quê?

Retome os objetivos da primeira página da unidade. Em quais deles você apresentou maior dificuldade. Como contorná-la?

Eu concordo que...

Eu também acho.

**Eu concordo plenamente/
totalmente com...**

Uma questão importante é...

Impossível concordar mais.

Eu realmente concordo

**O seu argumento é justo/
plausível/ perfeito etc.**

É verdade.

Eu acho/penso que você está certo no que você diz.

Você poderia estar certo, contudo você sabia que...?

Eu entendo o que você quer dizer, entretanto...

É um ponto interessante, mas

Tente olhar para isso sob uma perspectiva diferente..

Isso é verdade, no entanto/porém...

**Desculpa, mas não concordo
com você**

Não é verdade que...

**Eu discordo (totalmente) de
você**

Eu não penso como você.

**Eu não acredito nisso, uma
vez que/ já que/porque**

**Eu não poderia discordar
mais**

**Eu não posso dizer que concordo
inteiramente com você.**

Sem chance.

Até parece.

Você está brincando?!?

**Você não acredita mesmo
nisso, acredita?**

Você está louco?

**(Com) licença, eu poderia
me posicionar?**

**Por favor, eu tenho algo a
dizer a esse respeito.**

**Eu gostaria de me posicionar
quanto a isso.**

**Espera um pouco/ um
minuto.**

Eu tenho algo a dizer

Eu tenho uma pergunta.

**Sim, mas só um pouco/ um
minuto...**

Primeiramente...

Segundo...

Além disso...

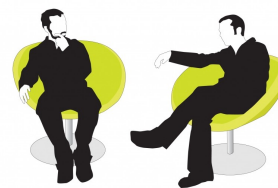
Penso que...

Acho que...

CONCORDAR



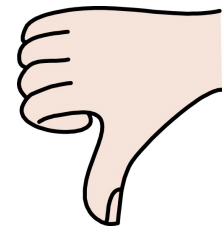
**APRESENTAR PONTOS-
DE-VISTA**



APRESENTAR EXEMPLOS



DISCORDAR



INTERROMPER A FALA DO OUTRO



CONTINUAR DEPOIS DE SER INTERROMPIDO





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL -
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS
Avançado



Atividade elaborada pela prof^a Daniela Doneda Mittelstadt

Nome: _____ Data: _____ Professora: Daniela

AULA 1 - o que é ser jovem?

27) O que você entende por “ser jovem”? Discuta com seus colegas.

28) Leia as frases abaixo. Como o jovem é definido? Você concorda com elas?

1. “O jovem considera tudo o que é mais antigo do que ele como arcaico e obsoleto. Ao passo que tudo seu é novo, criativo, algo que sem dúvida dará certo. Essa praga só pensa em sexo e contestação.”

3. “Os jovens tudo fazem em excesso: se amam, se odeiam, se, enfim, agem, o fazem com veemência”.

29)

2. “Os jovens rebelam-se contra a autoridade e não respeitam os mais velhos. Contradizem seus pais, cruzam as pernas e tiranizam seus mestres”.

Você acha que o jovem sempre foi visto como transgressor?

30) A primeira frase acima foi escrita há cerca de 4000 anos em uma placa da Mesopotâmia. A segunda foi escrito por Sócrates (470a.C. – 399 a . C.). A terceira foi escrito por Aristóteles (383 a.C. – 322 a.C.). Por que você acha que o jovem é muitas vezes considerado como desrespeitoso, excessivo e contestador?

31) O texto abaixo tenta explicar o que é ser jovem. Para tanto, utiliza-se de um tom extremamente coloquial e palavras usadas tipicamente por jovens. Você conhece todas as gírias abaixo?

Jovem não briga... dá porrada

Jovem não vai em festa... vai pra balada

Jovem não cai...capota

Jovem não faz amor... transa

Jovem não entende... saca

Jovem não come... engole

Jovem não entra... invade

Jovem não presta atenção... se liga

Jovem não pede... impõe

Jovem não fala... troca idéias

Jovem não defeca... caga
Jovem não urina... mijá
Jovem não cospe... escarra
Jovem não solta gases... peida
Jovem não vai embora... vaza
Jovem não digita... tecla
Jovem não reclama... protesta
Jovem não xinga... manda toma no cu
Jovem não dorme... apaga
Jovem não se apaixona... fica afim

Jovem não vai pro motel... transa no carro
Jovem não fala besteira... fala merda
Jovem não namora... dá uns pega
Jovem não ouve música... curte um som
Jovem não se dá mal... se fode
Jovem não fica triste... fica bolado
Jovem não acha interessante... acha irado
Jovem não é gente... jovem é jovem
[anônimo]

- 32) Por que você acha que os jovens se utilizam de um vocabulário próprio?
33) Você irá ouvir uma música chamada “Metamorfose Ambulante”. O que você entende por “Metamorfose Ambulante”? Você acha que os jovens são “metamorfose ambulantes”?
34) Ouça a música. Raul Seixas diz “prefiro ser essa metamorfose ambulante do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”. Qual a sua opinião sobre isso?

Metamorfose Ambulante - Raul Seixas

Prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...

Eu quero dizer
Agora o oposto
Do que eu disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu
Nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator...

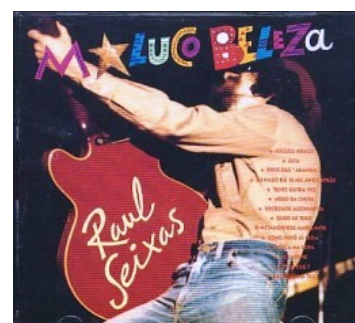
É chato chegar
A um objetivo num instante

Eu quero viver
Nessa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...

Sobre o que é o amor
Sobre o que eu
Nem sei quem sou
Se hoje eu sou estrela
Amanhã já se apagou
Se hoje eu te odeio
Amanhã lhe tenho amor
Lhe tenho amor
Lhe tenho horror
Lhe faço amor
Eu sou um ator...

Eu vou desdizer
Aquilo tudo que eu
Lhe disse antes
Eu prefiro ser
Essa metamorfose
ambulante
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião
Formada sobre tudo...

Do que ter aquela velha, velha



Velha, velha, velha
Opinião formada sobre tudo...(3x)

Raul Santos Seixas (Salvador, 28 de junho de 1945 — São Paulo, 21 de agosto de 1989), conhecido por "Maluco Beleza", foi um cantor e compositor brasileiro, pioneiro do Rock no país. Muitos dos fãs de Raul Seixas consideram uma das marcas mais fortes nas suas músicas a sua capacidade de, através de um estilo jovial e descontraído, transmitir mensagens ou fazer questionamentos sobre temas como o amor, a vida, e a existência em si.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Raul_seixas

Das canções que *Raulzito* deixou, muitas foram aquelas que permaneceram eternizadas pelo gosto do público. Entre elas, *Maluco Beleza*, *Metamorfose Ambulante*, *Sociedade Alternativa*, *Gitã*, *Eu nasci há 10 mil anos atrás*, *Medo da Chuva* e *Tente Outra Vez*. Entre os fãs, costumam aparecer também outras músicas, entre elas, *Ouro de Tolo*, *S.O.S.*, *Mosca na Sopa*, *Eu Sou Egoísta*, *Para Nóia*, *Água viva*, e *Cachorro-Urubu*.

35) Gramática – **CHEGAR A**

Segundo a música, o verbo chegar exige que preposição?

“Eu quero chegar a um objetivo num instante”

36) Você já ouviu outro tipo de estrutura com o verbo chegar?

37) Qual a diferença entre as duas formas?

38) Exercício:

1. Na música de Raul Seixas, por exemplo, tem-se “*Eu prefiro ser/ essa metamorfose ambulante/ do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*”. De acordo com a música, o verbo ‘preferir’ exigiria que estrutura?
 2. A gramática normativa estabelece que *preferir* exige a preposição **A**. Assim, os versos acima estariam “errados” segundo a gramática normativa. Como ficariam os versos acima de acordo com esse tipo de gramática? Qual forma você prefere? Qual é mais utilizada pelos falantes da Língua Portuguesa? Existe alguma distinção entre as formas?
 3. Apesar de algumas diferenças entre o uso da língua e o que a gramática normativa estabelece, há inúmeras palavras que não causam problemas ao falante de Português. Termine as frases abaixo com informações sobre você e veja se você conhece a regência das seguintes palavras. Depois, entregue a sua folha para a professora. Ela lerá algumas das frases e verá se os seus colegas adivinham quais as frases você escreveu!
- | | |
|-------------------------|--------------------|
| m) Tenho medo ... | r) Preciso... |
| n) Tenho necessidade... | s) Adoro falar.. |
| o) Gosto ... | t) Já trabalhei... |
| p) Já morei ... | u) Nasci... |
| q) Torço... | v) Amo... |

39) Debate:

Levante argumentos a favor e contra algumas características dos jovens. Exemplos: ser irresponsável, viver a vida loucamente, querer mudar o mundo, não ter medo de enfrentar

desafios, etc. Prepare-se para debater com os colegas! Metade da turma será a favor e metade será contra o jeito de ser dos jovens.

40) Tarefa de casa

O jornal da faculdade resolveu publicar os textos aqui trabalhados e você foi convidado a escrever uma resposta à pergunta: “E pra você, o que é ser jovem?” na seção “O jovem por ele mesmo”. Escreva o que você pensa a respeito, posicionando-se criticamente nesse sentido e lembrando quem é o público que lê o jornal da faculdade.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO
SUL -
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA
ESTRANGEIROS
Avançado



Unidade didática elaborada pela prof^a Daniela Doneda Mittelstadt

Jovens e Engajamento Social

OBJETIVOS

- Desenvolver a habilidade de falar de problemas sociais e suas possíveis soluções.
- Expressar-se de maneira formal sobre alguns problemas mundiais.
- Comunicar-se com uma linguagem formal
- Enriquecer vocabulário de problemas sociais mundiais.
- Conhecer a campanha “8 jeitos de mudar o mundo”.
- Parafrasear textos formais
- Utilizar o futuro e o presente do subjuntivo para falar de desejos, certezas e incertezas em relação aos problemas mundiais.
- Sistematizar os modos verbais do Português, dando ênfase ao subjuntivo.

Material: Texto sobre os “8 jeitos de mudar o mundo” retirado de : <http://www.nospodemos.org.br/>
Canção Amor pra Recomeçar – Roberto Frejat (Amor pra Recomeçar, álbum lançado em 2002, faixa 3)
Cartões de feliz ano-novo retirados de <http://mudeomundo.com.br/>
Imagens representando problemas mundiais retirados de *websites* da internet.

PRELIMINARES

- 1) Muitas pessoas têm o sonho de mudar, pelo menos um pouco, o mundo. Você tem esse tipo de sonho? Já fez algum tipo de atividade buscando a realização do mesmo?
- 2) Vocabulário. Observe as figuras que a sua professora irá entregar para cada grupo. (ANEXO 1). Cada figura representa um problema social. Que problemas são esses?

TEXTOS DO MUNDO

- 3) Os “8 jeitos de mudar o mundo” são uma campanha para melhorar o mundo. Leia o texto a seguir e saiba mais sobre isso.



O que é ODM

A Declaração do Milênio foi aprovada pelas Nações Unidas em setembro de 2000. O Brasil, em conjunto com 191 países-membros da ONU, assinou o pacto e estabeleceu um compromisso compartilhado com a sustentabilidade do Planeta.

Os **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** são um conjunto de 8 macro-objetivos, a serem atingidos pelos países até o ano de 2015, por meio de ações concretas dos governos e da sociedade.

São a agenda do Planeta, a agenda da Humanidade. São a agenda do Brasil. A agenda de cada um de nós.

É o conteúdo da Semana Nacional pela Cidadania e Solidariedade.

Uma Semana anual permanente que visa concentrar e integrar toda a energia cívica do País. Dar foco e sustentabilidade às várias iniciativas sociais espontâneas e dispersas, que mobilizam a sociedade. Geradora de um balanço de como o Brasil vem trabalhando para atingir os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.

A Campanha de Comunicação criada pela McCann-Erikson vai ajudar a todos os brasileiros a divulgarem e utilizarem, em suas comunidades, as imagens que traduzem de uma maneira bastante clara e simples as Metas da Semana Nacional pela Cidadania e Solidariedade.

No Brasil, contamos, nessa iniciativa, com o apoio do **PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** (<http://www.pnud.org.br/>).

FONTE: <http://www.nospodemos.org.br/>

- 4) A sua professora vai entregar a cada dupla algumas explicações dos oito jeitos de mudar o mundo (ANEXO III). Leia e depois compartilhe com os colegas o que você leu. Utilize-se das palavras sublinhadas no texto para fazê-lo. Dica: utilize um dicionário e tente entender o texto com a ajuda dos seus colegas!



- 5) Você concorda que esses são alguns dos jeitos de mudar o mundo? Qual deveria ser a prioridade?

ESTUDOS DO TEXTO

- 6) Que 8 jeitos você acredita que possam mudar o mundo? Utilize as expressões abaixo para dar seu ponto de vista. Cuidado com a forma verbal que você vai utilizar!

<p>Eu acredito que Eu penso que Tenho certeza de que Eu não me importo em É impossível que</p>	<p>a pobreza a fome a desigualdade social mortalidade infantil a AIDS as drogas</p>	<p>seja... possa... traga... tenha... mude... iniba...</p>
<p>7) Acabar com a fome é essencial Diminuir a pobreza é urgente Ajudar ao próximo Participar de trabalho voluntário</p>	<p>mesmo que para que antes que embora desde que até que</p>	<p>seja... possa... traga... tenha... mude... iniba...</p>

Gramática – Eu acredito que.../ Eu espero que .../ Enquanto.../ Quando.../ Se...

- a) Analise as orações a seguir:

*Eu acredito que a desigualdade social **traga** os maiores problemas da sociedade.*

*A desigualdade social **traz** os maiores problemas da sociedade.*

***Traga** escrito em um documento até amanhã quais são os maiores problemas da desigualdade social!*

- b) Qual a diferença de ideias nas frases? De que forma essas ideias são estabelecidas?

- c) Imperativo, Indicativo e Subjuntivo. Qual é o modo que normalmente dá o efeito de sentido das frases na tarefa 7a?



- d) As frases na tarefa 6, estão em que modo e tempo verbal? Quais são as estruturas que normalmente exigem esse tempo verbal?

TEXTO DO MUNDO II

8) Canção:

1. Você pensou em desejos para mudar o mundo. Pense agora em três desejos que você tem para as pessoas em geral.
2. Escute a música, complete-a com os verbos abaixo (eles aparecerão conjugados) e diga quais são alguns dos desejos do eu-lírico.

Conseguir
Descobrir
Ficar
Ser

Ganhar
ter
poder
estar

existir
dizer

Amor Pra Recomeçar – Frejat

1. Eu te desejo
 2. Não parar tão cedo
 3. Pois toda idade tem
 4. Prazer e medo...
 5. E com os que erram
 6. Feio e bastante
 7. Que você _____
 8. Ser tolerante...
 9. Quando você ficar triste
 10. Que _____ por um dia
 11. E não o ano inteiro
 12. E que você _____
 13. Que rir é bom
 14. Mas que rir de tudo
 15. É desespero...
- Refrão:
16. Desejo!
 17. Que você _____ a quem amar
 18. E quando _____ bem cansado
 19. Ainda, exista amor
 20. Pra recomeçar
 21. Pra recomeçar...
22. Eu te desejo muitos amigos
 23. Mas que em um
 24. Você _____ confiar
 25. E que tenha até
 26. Inimigos
 27. Prá você não deixar



28. De duvidar...
29. Quando você _____ triste
30. Que _____ por um dia
31. E não o ano inteiro
32. E que você _____
33. Que rir é bom
34. Mas que rir de tudo
35. É desespero...

Refrão

36. Eu desejo!
37. Que você _____ dinheiro
38. Pois é preciso
39. Viver também
40. E que você _____ a ele
41. Pelo menos uma vez
42. Quem é mesmo
43. O dono de quem...

Refrão

44. Eu desejo!
44. Que você _____ a quem amar
45. E quando _____ bem cansado
46. Ainda, _____ amor
47. Pra recomeçar
48. Pra recomeçar
49. Pra recomeçar...

9) O que você achou dos desejos do eu-lírico?

10) Como você caracterizaria o eu-lírico? Por quê?



ESTUDO DO TEXTO II

11) Reconheça os tempos verbais das linhas que você completou na música. Por que eles são usados?

12) O compositor apresenta inúmeros desejos. Você compartilha algum dos desejos do eu-lírico? Quais?

13) Você descobre uma lâmpada mágica na sua casa, e tem direito a fazer 3 pedidos. O que você deseja?

1. Eu desejo que ...
2. Eu ordeno que ...
3. Eu quero que...



TEXTO III

14) Leia o cartão abaixo. Qual o desejo do cartão? Você assim?

enviaria um cartão

QUE EM 2008, VOCÊ

MUDE O MUNDO

Pequenas ações individuais são a maior força transformadora que se conhece. Ter uma atitude consciente em relação aos nossos hábitos de consumo é a melhor (e talvez única) maneira de mudar o mundo. Economize água, luz, recicle seu lixo, faça a sua parte e ajude a construir um futuro para todos.

Que no Ano Novo você consiga transformar tudo o que está dentro e fora de você.

Copyright: Fabio Tabu - Reprodução livre - Impressão em papel reciclado.
Foto por chirkman. Registrado sob Creative Commons. www.mudeomundo.com.br

FONTE: <http://mudeomundo.com.br/>

ESTUDO DO TEXTO III

15) A partir do texto, responda:

- a. Onde você poderia encontrá-lo?
- b. Qual o seu propósito?
- c. Qual o seu público-alvo?

- d. Você a considera efetiva?
 - e. Quem é o responsável pela campanha? Como você sabe?
 - f. Por que você acha que o autor do texto escolheu essa foto para ilustrar o texto?
 - g. Você considera essa uma boa escolha? Por quê?
 - h. De que maneira esse texto tenta convencer o leitor a engajar-se? Os argumentos são convincentes? Quais são alguns valores que vocês podem associar a esses argumentos?
 - i. Que recursos (fotos, depoimentos, layout do texto, etc.) você utilizaria para tornar esse cartão mais atraente para as pessoas que vocês conhecem? Por quê?
- 16) Leia os outros cartões que a sua professora vai entregar (ANEXO IV). Discuta em pequenos grupos de qual você gosta mais e explique o motivo.

17) Termine a frase:

“Que em 2011”

PRODUÇÃO TEXTUAL

1. Convencendo a comunidade.

Você quer convencer seus colegas de aula/trabalho a participar da campanha “8 jeitos de mudar o mundo”. Escreva um e-mail a eles, mostrando os motivos pelos quais eles devem participar da campanha. Aponte os motivos por que você acredita que a mesma pode trazer benefícios à sociedade. Enumere razões que mostrem o que pode acontecer ao mundo enquanto as pessoas não fazem nada para mudá-lo, e o os melhoramentos que podem vir quando as pessoas se mobilizam. Não se esqueça de usar a estrutura “espero que..”, “desejo que..” etc.

Se precisar de mais informações, você pode consultar o site www.nospodemos.org.br.

2. Criando cartões de desejos para o futuro

Nessa unidade vimos alguns cartões que buscam conscientizar as pessoas para melhorarem o mundo. Agora é a sua vez de criar um! Depois envie o seu cartão em um email para seus colegas, para que eles conheçam a sua proposta. Não se esqueça de falar um pouco sobre os seus objetivos e de que modo você acha que esse cartão pode ajudar na conscientização das pessoas. Utilize: Eu acredito que... É possível que..., etc.

REFLETINDO SOBRE A MINHA APRENDIZAGEM – CARA OU COROA?

Início	Mencione quatro problemas mundiais.	Espaço Livre.	Termine a frase: Se eu ficar..	Fale sobre a campanha “8 jeitos de mudar o mundo”
				Seu colega está estressado. Dê duas dicas para ele.
Termine a frase: <i>Desejo que a campanha 8 jeitos de mudar o mundo...</i>	Volte uma casa.	Fale sobre a importância do gênero pesquisa	Convença os seus colegas a engajarem-se em um trabalho voluntário.	Fale sobre o que você mais gostou da unidade. Explique.
Jogue novamente.				
Termine a frase: <i>É importante que...</i>	Termine a frase: Quando eu tiver mais...	Mencione três possíveis soluções para os problemas mundiais.	Fale sobre o gênero cartão de ano-novo trabalhado na unidade	Espaço Livre
				Fale sobre o que mais o surpreendeu na unidade. Explique.
Fim! Você venceu!	Termine a frase: <i>Acabar com a fome é essencial...</i>	Termine a frase: <i>Se eu virar voluntário...</i>	Volte duas casa.	Fale sobre outro tópico na temática dos problemas mundiais.

- a) Como você foi no jogo?
b) O que precisa revisar?

QUER APRENDER MAIS?

1. Visite os *websites* abaixo e aprenda mais sobre como ajudar o mundo!

<http://mudeomundo.com.br/> www.nospodemos.org.br/ <http://www.pnud.org.br/>
<http://www.parceirosvoluntarios.org.br>

2. Onde mais você pode aprender mais sobre o que foi trabalhado? Procure na Internet e faça sugestões aos colegas.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Avançado

Atividade elaborada pela prof^a Daniela Doneda Mittelstadt



AULA 2 – JOVENS E ENGAJAMENTO SOCIAL

Nome: _____ Data: _____ Professora: Daniela

- Muitas pessoas têm o sonho de mudar, pelo menos um pouco, o mundo. Você tem esse tipo de sonho? Já fez algum tipo de atividade buscando a realização do mesmo?
- Vocabulário. Observe as figuras que a sua professora irá mostrar. Cada figura representa um problema social. Que problemas são esses?

- Você já ouviu falar da campanha 8 jeitos de mudar o mundo? Que 8 jeitos você acredita que possam mudar o mundo? Utilize as expressões abaixo para dar seu ponto de vista. Cuide para a forma verbal que você vai utilizar!

Eu acredito que	diminuir	a pobreza	seja...
Eu penso que	acabar com	a fome	possa...
Tenho certeza de que	proibir	a desigualdade social	traga...
Eu não me importo em	eliminar	mortalidade infantil	tenha...
É fundamental que nós	curar	a AIDS	mude...
É impossível que		as drogas	iniba...

Acabar com a fome é essencial	mesmo que	seja...
Diminuir a pobreza é urgente	para que	possa...
Ajudar ao próximo	antes que	traga...
Participar de trabalho voluntário	embora	tenha...
	desde que	mude...
	até que	iniba...

- Os “8 jeitos de mudar o mundo” são uma campanha para melhorar o mundo. Leia o texto a seguir e saiba mais sobre isso.

O que é ODM

A [Declaração do Milênio](#) foi aprovada pelas Nações Unidas em setembro de 2000. O Brasil, em conjunto com 191 países-membros da ONU, assinou o pacto e estabeleceu um compromisso compartilhado com a sustentabilidade do Planeta.

Os **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** são um conjunto de 8 macro-objetivos, a serem atingidos pelos países até o ano de 2015, por meio de ações concretas dos governos e da sociedade.

São a agenda do Planeta, a agenda da Humanidade. São a agenda do Brasil. A agenda de cada um de nós.

É o conteúdo da Semana Nacional pela Cidadania e Solidariedade.

Uma Semana anual permanente que visa concentrar e integrar toda a energia cívica do País. Dar foco e sustentabilidade às várias iniciativas sociais espontâneas e dispersas, que a sociedade. Geradora de um balanço de como o Brasil vem trabalhando os 8 Objetivos de Desenvolvimento do Milênio.



mobilizam para atingir

A Campanha de Comunicação criada pela McCann-Erikson vai ajudar a brasileiros a divulgarem e utilizarem, em suas comunidades, as imagens que traduzem de uma maneira bastante clara e simples as Metas da Semana Nacional pela Cidadania e Solidariedade.

todos os

No Brasil, contamos, nessa iniciativa, com o apoio do **PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** (<http://www.pnud.org.br/>).

FONTE: <http://www.nospodemos.org.br/>

- 5) Em grupos, leia qual são alguns dos 8 jeitos de mudar o mundo. Compartilhe com os colegas o que você leu. Utilize-se das palavras sublinhadas no texto para fazê-lo.
- 6) Você concorda que esses são alguns dos jeitos de mudar o mundo? Qual deveria ser a prioridade?
- 7) Gramática – Eu acredito que.../ Eu espero que .../ Enquanto.../ Quando.../ Se...

Há algumas estruturas na língua portuguesa que dão uma idéia de hipótese, dúvida, incerteza. Uma delas é através do modo subjuntivo.

Relembrando: Quais são os **modos verbais** do Português?

1. _____ 2. _____ 3. _____

Quais são os **tempos verbais** do Português?

- _____, _____, _____,
 _____, _____, _____

8) Quais são os tempos verbais do subjuntivo?

- _____, _____,
 _____, _____



9) Faça os exercícios referentes ao subjuntivo (folha extra)

10) Música: Futuro e Presente do Subjuntivo

Use os verbos abaixo para completar a música. Eles aparecerão conjugados na música.

- | | | | |
|-----------|--------|---------|-------|
| Conseguir | Ser | poder | dizer |
| Descobrir | Ganhar | estar | |
| Ficar | ter | existir | |

AMOR PRA RECOMEÇAR – FREJAT

- | | |
|-----------------------------|--------------------------------|
| 1. Eu te desejo | 11. E não o ano inteiro |
| 2. Não parar tão cedo | 12. E que você _____ |
| 3. Pois toda idade tem | 13. Que rir é bom |
| 4. Prazer e medo... | 14. Mas que rir de tudo |
| | 15. É desespero... |
| 5. E com os que erram | |
| 6. Feio e bastante | Refrão: |
| 7. Que você _____ | 16. Desejo! |
| 8. Ser tolerante... | 17. Que você _____ a quem amar |
| | 18. E quando _____ bem |
| 9. Quando você _____ triste | cansado |
| 10. Que _____ por um dia | 19. Ainda, exista amor |

20. Prá recomeçar
 21. Prá recomeçar...
22. Eu te desejo muitos amigos
 23. Mas que em um
 24. Você _____ confiar
 25. E que tenha até
 26. Inimigos
 27. Prá você não deixar
 28. De duvidar...
29. Quando você _____ triste
 30. Que _____ por um dia
 31. E não o ano inteiro
 32. E que você _____
 33. Que rir é bom
 34. Mas que rir de tudo
 35. É desespero...

Refrão

11) Quais são alguns dos desejos do autor da música?

12) O que você achou desses desejos?

13) Reconheça os tempos verbais das linhas que você completou na música. Por que eles são usados?

14) Qual a diferença no uso de tempos verbais nas frases abaixo? Discuta com seus colegas.

Eu te desejo não parar tão cedo (l. 1-2) e *Eu desejo que você tenha dinheiro* (l. 36-37)

15) Reconheça o tempo verbal dos outros verbos da música.

16) O compositor apresenta inúmeros desejos. E você? Quais são os seus desejos?

17) Você descobre uma lâmpada mágica na sua casa, e tem direito a fazer 3 pedidos. O que você deseja?

1. Eu desejo que ...
2. Eu ordeno que
3. Eu quero que...

18) Tarefa de casa: Você quer convencer seus colegas de trabalho a participar da campanha “8 jeitos de mudar o mundo”. Escreva um e-mail a eles, mostrando os motivos pelos quais eles devem participar da campanha. Aponte os motivos pelos quais você acredita que a mesma pode trazer benefícios à sociedade. Enumere razões que mostrem o que pode acontecer ao mundo enquanto as pessoas não fazem nada para mudá-lo, e o os melhoramentos que podem vir quando as pessoas se mobilizam.

Se precisar de mais informações, você pode consultar o site www.nospodemos.org.br.

36. Eu desejo!
 37. Que você _____ dinheiro
 38. Pois é preciso
 39. Viver também
 40. E que você _____ a ele
 41. Pelo menos uma vez
 42. Quem é mesmo
 43. O dono de quem...

Refrão

44. Eu desejo!
 44. Que você _____ a quem amar
 45. E quando _____ bem cansado
 46. Ainda, _____ amor
 47. Prá recomeçar
 48. Prá recomeçar
 49. Prá recomeçar...



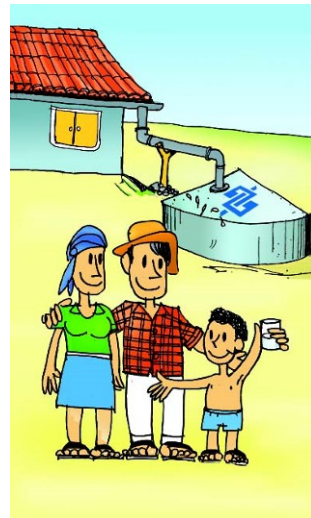
ANEXO VI – Imagens para Discutir Problemas Mundiais







Illustrated By
Margaret Scott





Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres

Dois terços dos analfabetos do mundo são mulheres, e 80% dos refugiados são mulheres e crianças. Superar as disparidades gritantes entre meninos e meninas no acesso à escolarização formal será um alicerce fundamental (entre outros) para capacitar as mulheres a ocuparem papéis cada vez mais ativos tanto no mundo econômico quanto na atividade política em seus países.

Exemplos de possíveis ações empresariais e associativas com o poder público, ONGs, grupos representativos locais e fornecedores

Implantação de programas de capacitação e melhoria na qualificação das mulheres; Criação de oportunidades de inserção da mão-de-obra feminina, em atividades alternativas consideradas masculinas; Incluir a valorização do trabalho da mulher em programas de diversidade; Valorização de ações comunitárias que envolvam o trabalho feminino, apoiando iniciativas que promovam o cooperativismo e a auto-sustentação.



Reduzir a mortalidade infantil

Todos os anos 11 milhões de bebês morrem de causas diversas. É um número escandaloso, mas que vem caindo desde 1980, quando as mortes somavam 15 milhões. Os indicadores de mortalidade infantil falam por si, mas o caminho para se atingir o objetivo dependerá de muitos e variados meios, recursos, políticas e programas — dirigidos não só às crianças mas a suas famílias e comunidades também.

Exemplos de possíveis ações empresariais e associativas com o poder público, ONGs, grupos representativos locais e fornecedores

Apoio a programas de acesso à água potável para populações carentes, principal causador das doenças infecciosas infantis; Promoção de campanhas de conscientização no combate a Aids, visando a prevenção de crianças portadoras do vírus; Suporte a programas de acesso, das crianças portadoras do HIV e outras doenças infecciosas, a medicamentos específicos; Programas educacionais, em comunidades carentes, de esclarecimento sobre higiene pessoal e sanitária, aleitamento materno e nutrição infantil.



Melhorar a saúde materna

Nos países pobres e em desenvolvimento, as carências no campo da saúde reprodutiva levam a que a cada 48 partos uma mãe morra. A redução dramática da mortalidade materna é um objetivo que não será alcançado a não ser no contexto da promoção integral da saúde das mulheres em idade reprodutiva. A presença de pessoal qualificado na hora do parto será, portanto, o reflexo do desenvolvimento de sistemas integrados de saúde pública.

Exemplos de possíveis ações empresariais e associativas com o poder público, ONGs, grupos representativos locais e fornecedores

Apoio a iniciativas comunitárias de atendimento à gestante (pré e pós-parto) e melhoria da saúde materna, fixas e ambulantes; Programas de apoio à saúde da mulher, facilitando acesso a informações sobre planejamento familiar, DST, prevenção do câncer de mama, gestação de risco, nutrição da mulher e do bebê.



Combater o HIV/Aids, a malária e outras doenças

Em grandes regiões do mundo, epidemias mortais vêm destruindo gerações e cerceando qualquer possibilidade de desenvolvimento. Ao mesmo tempo, a experiência de países como o Brasil, Senegal, Tailândia e Uganda vem mostrando que podemos deter a expansão do HIV. Seja no caso da Aids, seja no caso de outras doenças, como a tuberculose e a malária, que ameaçam acima de tudo as populações mais pobres e vulneráveis, parar sua expansão e depois reduzir sua incidência dependerá fundamentalmente do acesso da população à informação, aos meios de prevenção e aos meios de tratamento, sem descuidar da criação de condições ambientais e nutritivas que estancem os ciclos de reprodução das doenças.

Exemplos de possíveis ações empresariais e associativas com o poder público, ONGs, grupos representativos locais e fornecedores

Programas de mobilização e informação no combate à Aids e outras doenças epidêmicas como malária, tuberculose, dengue, febre amarela (nas empresas e comunidade), tanto nos grandes centros quanto no interior do país; Programas que facilitem o acesso aos medicamentos necessários aos portadores de HIV e à prevenção (vacinas) das demais doenças; Programas de doações e distribuição de remédios às populações de risco e baixa renda; Programas de prevenção na disseminação de informação sobre saúde sexual e reprodutiva para jovens e adultos, através de ações de voluntariado.

Apoio a iniciativas comunitárias de atendimento à gestante (pré e pós-parto) e melhoria da saúde materna, fixas e ambulantes; Programas de apoio à saúde da mulher, facilitando acesso a informações sobre planejamento familiar, DST, prevenção do câncer de mama, gestação de risco, nutrição da mulher e do bebê.

população, com inter-relação direta nas associações e órgãos representativos, escolas, parques, reservas, etc.; Suporte a projetos de pesquisa e formação na área ambiental; Promoção de concursos internos ou locais que estimulem o debate e a conscientização individual sobre o meio ambiente e a importância da colaboração de cada um; Desenvolvimento de programas parceiros no tratamento de resíduos procurando reverter o resultado em benefício de comunidades carentes; Promoção de "econegócios" (negócios sustentáveis), que preservam gerando ocupação e renda e melhorando a qualidade de vida das populações.





QUE EM 2008, VOCÊ

CONSUMA
ORGÂNICOS

Alimentos orgânicos não possuem agrotóxicos e respeitam os ciclos das plantas, insetos e pássaros essenciais para a manutenção da nossa vida. Também são mais saborosos e saudáveis.

Que seu Ano Novo seja farto de escolhas conscientes e sustentáveis.

Copyright Fabio Yabu - Reprodução livre - Imprima em papel reciclado. Foto por clarity. Registrado sob Creative Commons. www.mudomundo.com.br



QUE EM 2008, VOCÊ

USE MENOS
PAPEL

Apesar de se precisar cada vez menos de papel, a demanda por ele cresce ano a ano, consumindo rapidamente florestas e ecossistemas inteiros. O reflorestamento faz pouco efeito, uma vez que ele não traz de volta espécies nativas, animais e insetos.

Use folhas usadas como rascunho e não imprima e-mails sem necessidade.

Ajude a garantir um Ano Novo e um futuro mais verde para todos.

Copyright Fabio Yabu - Reprodução livre - Imprima em papel reciclado. Foto por Steve Took It. Registrado sob Creative Commons. www.mudomundo.com.br

QUE EM 2008, VOCÊ

UTILIZE MENOS SACOLINHAS
PLÁSTICAS

As inocentes sacolinhas plásticas do supermercado geram resíduos que levam centenas de anos para se decompor na natureza, além de aumentar os custos dos produtos. No oceano, são confundidas por algas pelas tartarugas e outros animais, que as comem e morrem asfixiados.

Leve sua própria sacola quando for fazer compras, para que o Ano Novo e o Amanhã das gerações futuras seja mais próspero e menos poluído.

Copyright Fabio Yabu - Reprodução livre - Imprima em papel reciclado.
Foto por Jeff Kubina. Registrado sob Creative Commons. www.mudeomundo.com.br

QUE EM 2008, VOCÊ

PROSPERE DE FORMA
SUSTENTÁVEL

Melhor que desejar um Próspero Ano Novo, é desejar um Sustentável Ano Novo.

Que você consiga realizar seus sonhos, sem se esquecer do impacto que eles podem ter no meio-ambiente e no futuro de nossos filhos. Escolha com consciência os produtos que você compra.

Copyright Fabio Yabu - Reprodução livre - Imprima em papel reciclado.
Foto por welshbaloney. Registrado sob Creative Commons. www.mudeomundo.com.br

QUE EM 2008, VOCÊ

SEJA VOLUNTÁRIO

Tire aquele velho plano da gaveta e informe-se sobre instituições que precisam de voluntários. Há milhares de pessoas por aí cujo melhor presente no Ano Novo seria um pouquinho da sua atenção e do seu carinho.

Copyright Fábio Yabu - Reprodução livre - Imprima em papel reciclado.
Foto por David Dennis. Registrado sob Creative Commons. www.mudeomundo.com.br