

CAROLINE SCHEUER NEVES

**O PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE ENSINO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
DE APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**Porto Alegre
2018**

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

**O PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE ENSINO
PARA O DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS
DE APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS
COMO LÍNGUA ADICIONAL**

CAROLINE SCHEUER NEVES

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

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

Porto Alegre
2018

CIP - Catalogação na Publicação

Neves, Caroline Scheuer

O planejamento de programas de ensino para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem em português como língua adicional / Caroline Scheuer Neves. -- 2018.

181 f.

Orientadora: Margarete Schlatter.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2018.

1. planejamento. 2. programa de ensino. 3. projeto de aprendizagem . 4. português língua adicional. I. Schlatter, Margarete, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família pela força infinita, pelo porto seguro, por estarem sempre presentes e me oportunizarem tanto.

Agradeço à Marga por me apoiar, por proporcionar tantas aprendizagens e por me ajudar a construir os caminhos que venho percorrendo como aluna e professora.

Agradeço à Janaína Vianna da Conceição por sempre estar lá, mesmo quando longe, por fazer parte do que eu tenho me tornado como pessoa, professora e aluna, por me desafiar, rir e cantar comigo.

Agradeço à Camila Alexandrini por ter me levado a tantos mundos novos, tantas outras formas de ver e experimentar o que existe aqui dentro e lá fora, por sempre me apoiar e me encorajar.

Agradeço à Adri Pereira Kury, minha companheira de signo, por me ensinar sobre o que passa despercebido, por saber e conhecer tanto e compartilhar comigo.

Agradeço à Daniela Doneda Mittelstadt por sempre estar comigo, mesmo a quilômetros e quilômetros de distância, por me oferecer tranquilidade e bom senso quando preciso e risos e entusiasmo quando me faltam forças.

Agradeço à Bruna Sommer Farias por tudo que temos construído nesses vários anos, pelo apoio incondicional, por sempre ter as palavras certas e me fortalecer.

Agradeço à Gabi Bulla pela parceria, por todas as oportunidades de aprendizagem, inclusive as que me levaram a este trabalho, e por me mostrar o que dedicação significa.

Agradeço às professoras Margarete Schlatter, Juliana Schoffen, Simone Soares, Simone Sarmiento, Ana Liberato e Elisa Battisti e ao professor Pedro Garcez pelas aulas que me levaram a construir novos questionamentos.

Agradeço ao Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e aos colegas do Programa por compartilharem e construírem conhecimento comigo, enriquecendo tanto minha formação.

RESUMO

Este trabalho pretende apresentar e refletir sobre dois programas de ensino planejados por mim para o desenvolvimento de dois projetos de aprendizagem em aulas de Português como Língua Adicional (PLA) com base na progressão curricular proposta por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) para o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para o desenvolvimento desses programas de ensino, parto do pressuposto de que o objetivo do ensino de línguas adicionais é a educação linguística (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) e me apoio em uma perspectiva que considera a constituição de um currículo um processo interativo de construção (PACHECO, 1996) que orienta o trabalho dos professores em sala de aula (COLL, 1996). Tendo como ponto de partida a progressão curricular elaborada por Kraemer (2012) para o curso Intermediário II do PPE, os programas de ensino se fundamentam na noção bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), entendendo que a nossa relação com os gêneros está intrinsecamente ligada à nossa relação com a língua em que fomos socializados. Também considero que uma forma de criar oportunidades para os alunos agirem no mundo por meio da linguagem e de diferentes gêneros do discurso é a partir do trabalho com projetos de aprendizagem (HERNÁNDEZ, 1998; 2004a) em aula. Com base nessas questões, reúno orientações e aponto critérios envolvidos na seleção e definição de elementos constitutivos do planejamento de programas de ensino de projetos de PLA que se apoiam em currículos de PLA construídos com base no ensino por projetos. Apresento dois programas de ensino que planejei para projetos a serem desenvolvidos no curso Intermediário II do PPE, abordando tanto o delineamento dos seus diferentes elementos constitutivos, como a temática, a problematização, os gêneros estruturantes e os objetivos de aprendizagem, quanto a busca e a seleção de textos para o estudo dos gêneros estruturantes dos projetos e para a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos sobre os seus recortes temáticos. Este trabalho pretende contribuir para a área de ensino de PLA propondo possibilidades para o planejamento e o trabalho com projetos de aprendizagem em aula, e, mais especificamente, indicando orientações e critérios que possam nortear a organização do planejamento de programas de ensino de projetos em aulas que buscam promover a participação crítica e autoral dos alunos em práticas sociais em que já circulam ou que desejam circular por meio do uso da linguagem.

Palavras-chave: português língua adicional, planejamento, programa de ensino, projeto de aprendizagem.

ABSTRACT

This work aims to present and reflect on two teaching plans created by me for the development of two learning projects in Portuguese as an Additional Language (PAL) classes, based on the curriculum conceived by Kraemer (2012) and Mittelstadt (2013) for the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages (PPE) of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). The teaching plans were designed considering that the goal of additional language teaching is linguistic education (SCHLATTER; GARCEZ, 2012) and that the development of a curriculum is an interactive process of construction (PACHECO, 1996) that guides the work of teachers in class (COLL, 1996). Using as a starting point the curriculum designed by Kraemer (2012) for PPE's Intermediate II, the teaching plans are based on Bakhtin's perspective of speech genre (BAKHTIN, 2003), considering that our relations with genres are intrinsically connected with our relations with the language in which we have been socialized. It is also taken into consideration that one way of creating opportunities for students to act in the world through the use of language and different speech genres is by developing learning projects (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ, 2004a) in class. Based on these points, guidelines and criteria are systematized in regard to the selection and delineation of elements that are part of the development of teaching plans of PAL projects based on curricula that take into account project-based teaching and learning. Two teaching plans designed by me for Intermediate II projects are presented, and both the delineation of their constitutive elements, such as theme, problematization, structuring genres, learning goals, as well as the search and selection of texts for the study of structuring genres and for the expansion and deepening of knowledge regarding the projects' themes are analyzed. This work aims to contribute to the PAL teaching field with possibilities of courses of action in regard to project-based teaching and planning and, more specifically, with guidelines and criteria that can be used in the organization and creation of teaching plans of learning projects developed in classes that seek to promote critical and authorial participation of students in social practices in which they already participate or wish to participate through the use of language.

Keywords: Portuguese as an additional language, planning, teaching plan, learning project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. UM CURRÍCULO PARA PROMOVER EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS.....	18
1.1. A construção do currículo do PPE.....	18
1.2. Uma proposta curricular organizada a partir de temas, projetos e gêneros do discurso.....	25
2. O CONTEXTO DO ESTUDO.....	40
2.1. Orientações curriculares do PPE.....	40
2.2. O PPE e o curso Intermediário II.....	51
2.2.1 O curso Intermediário II: o contexto do PPE e o perfil dos alunos.....	52
2.2.2 A proposta curricular para o curso Intermediário II do PPE.....	57
3. O PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE ENSINO DE PROJETOS PARA A PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS.....	65
3.1. Diagnóstico do contexto de ensino e delimitação da temática do projeto de aprendizagem.....	66
3.2. Da temática à problematização.....	76
3.3. A definição dos gêneros estruturantes do projeto de aprendizagem.....	83
3.4. A definição de objetivos de aprendizagem.....	88
4. A CONSTRUÇÃO DE UM REPERTÓRIO DE TEXTOS.....	94
4.1. A busca por textos do gênero estruturante: critérios para a seleção.....	94
4.2. Os critérios de seleção na prática: o manifesto.....	99
4.3. Os critérios de seleção na prática: a reportagem radiofônica.....	116
4.4. Ampliação do repertório de textos.....	133
4.5. Planejamento de escrita coletiva.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Subtemáticas e gêneros propostos por Kraemer (2012) para o tema “Identidades” no Básico II.....	27
Quadro 2: Subtemáticas e gêneros propostos por Kraemer (2012) para o tema “Identidades” no Intermediário II.....	28
Quadro 3: Critérios reunidos por Kraemer (2012) para organização de progressão curricular de PLA.....	41
Quadro 4: Critérios organizados por Kraemer (2012) para seleção de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos para progressão curricular de PLA.....	42
Quadro 5: Progressão de subtemáticas e gêneros ao longo da proposta curricular do PPE.....	44
Quadro 6: Exemplos de temáticas, subtemáticas e gêneros estruturantes propostos por Mittelstadt (2013) para o nível avançado.....	47
Quadro 7: Critérios para definição do nível avançado propostos por Mittelstadt (2013).....	49
Quadro 8: Proposta curricular de Kraemer (2012) para o Intermediário II.....	57
Quadro 9: Eixo “professor como observador” nos quadros organizados por Schlatter e Garcez (2012) para observação, diagnóstico e posterior planejamento das aulas.....	67
Quadro 10: Ações para a contextualização de programas de ensino de projetos.....	75
Quadro 11: Questionamentos relacionados às subtemáticas para construção de problematizações.....	82
Quadro 12: Problematizações elaboradas para as subtemáticas.....	82
Quadro 13: Ações para a construção de problematizações de projetos de aprendizagem.....	82
Quadro 14: Definição de gêneros estruturantes do projeto.....	88
Quadro 15: Objetivos definidos para os projetos do Intermediário II nos programas de ensino.....	89
Quadro 16: Critérios para a configuração dos objetivos de aprendizagem.....	92
Quadro 17: Planejamento inicial do programa de ensino do projeto “É hora de manifestar!”.....	92
Quadro 18: Planejamento inicial do programa de ensino do projeto “Mudanças que os ventos não levam”.....	92

Quadro 19: Critérios para a seleção de textos do gênero estruturante do projeto.....	99
Quadro 20: Programa de ensino do projeto “É hora de manifestar!” – estudo do gênero estruturante e textos selecionados.....	131
Quadro 21: Programa de ensino do projeto “Mudanças que os ventos não levam” – estudo do gênero estruturante e textos selecionados.....	132
Quadro 22: Critérios para a elaboração de tópicos para o estudo do recorte temático do projeto.....	134
Quadro 23: Critérios para a seleção de textos do estudo do recorte temático do projeto.....	137
Quadro 24: Programa de ensino do projeto “É hora de manifestar!” – versão ampliada.....	137
Quadro 25: Programa de ensino do projeto “Mudanças que os ventos não levam” – versão ampliada.....	139
Quadro 26: Programa de ensino do projeto “É hora de manifestar!” – versão completa.....	147
Quadro 27: Programa de ensino do projeto “Mudanças que os ventos não levam” – versão completa.....	149

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa conceitual sobre o eixo temático “Sociedade de consumo”	72
Figura 2: Resultados da pesquisa <i>online</i> que não foram acessados.....	79
Figura 3: Resultados da pesquisa <i>online</i> que foram acessados.....	79
Figura 4: Resultado de pesquisa <i>online</i> : texto acessado e descartado.....	80
Figura 5: Página em que está publicado o texto “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”.....	101
Figura 6: “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”.....	102
Figura 7: Página em que está publicado o texto “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia”.....	107
Figura 8: Página inicial do <i>blog</i> “Ambiente-se”.....	107
Figura 9: “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia”.....	109
Figura 10: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita por Marcuschi (2010), adaptado por Bagno (2011).....	118
Figura 11: Página inicial da quarta reportagem da série “Pará em contrastes” – “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém”.....	122
Figura 12: Página inicial da quinta reportagem da série “Pará em contrastes” – “Degradação também deixa lições para a comunidade local”.....	124

ANEXOS

Anexo 1: Grades avaliativas dos testes de nivelamento propostos em Santos (2007) para o PPE.....	166
Anexo 2: Grade avaliativa do teste de nivelamento proposto em Souza (2016) para o PPE.....	168
Anexo 3: Conteúdos do curso Intermediário II organizados por Kraemer (2012).....	169
Anexo 4: Conjuntos de textos do gênero manifesto.....	170
Anexo 5: Conjuntos de textos do gênero reportagem radiofônica.....	172
Anexo 6: <i>Post</i> “Ex-ministros do ambiente pedem rejeição a projeto do carro a diesel” do <i>blog</i> “Ambiente-se”.....	174
Anexo 7: Página da reportagem radiofônica “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém”.....	175
Anexo 8: Página da reportagem radiofônica “Degradação também deixa lições para a comunidade local”.....	178

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tenho como objetivo reunir orientações para o planejamento de programas de ensino voltados ao desenvolvimento de projetos de aprendizagem vinculados a uma proposta curricular para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) organizada a partir de temáticas, gêneros do discurso e projetos de aprendizagem. Mais especificamente, irei tratar do planejamento que fiz de dois programas de ensino para o desenvolvimento de dois projetos para o curso Intermediário II¹ do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com base no currículo elaborado por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) para o Programa. Discuto aspectos que fundamentaram escolhas para os programas de ensino dos projetos, abordando os elementos necessários para o seu desenvolvimento e organização, tais como diagnóstico do contexto de ensino, delimitação da temática e delineamento da problematização, definição dos gêneros estruturantes e objetivos de aprendizagem, busca e (pré-)seleção de textos. Assim, neste trabalho, trato do caminho que eu, como professora de Português como Língua Adicional (PLA), venho percorrendo ao planejar projetos a serem desenvolvidos em aula, colocando em evidência as várias questões envolvidas nessa atividade didática. Busco, desse modo, descrever o trabalho de planejamento de aulas e trazer subsídios para a prática tanto de professores do PPE como também de outros professores que pretendem trabalhar com projetos de aprendizagem.

Propostas de cursos de PLA, desenvolvimento de projetos de aprendizagem e elaboração de materiais didáticos têm sido temas amplamente pesquisados no âmbito do PPE. Por exemplo, Fornari (2006) apresenta e discute o curso “Contos e Crônicas”, elaborado por ela para o PPE, e algumas das tarefas pedagógicas planejadas, com o intuito de refletir sobre como língua, literatura e cultura podem ser trabalhadas de forma conjunta e coesa em sala de aula. Ohlweiler (2006) apresenta e analisa um projeto desenvolvido com um grupo de alunos do Instituto Cultural Brasil Venezuela (ICBV), em que produziram um jornal em PLA para outros estudantes do Instituto. Yan (2008), por sua vez, propõe e discute um material de PLA voltado para alunos da Universidade de Comunicação da China (UCC) que estão se preparando para morar e estudar no Brasil por alguns meses, e que envolve o tema moradia e algumas práticas sociais relacionadas a alugar um imóvel, trabalhando com os gêneros anúncios em classificados, contrato e depoimentos sobre moradia.

¹ O Intermediário II é um dos cursos de referência do PPE, além do Básico I, Básico II, Intermediário I e Avançado. São chamados dessa forma por serem a base para o nivelamento dos demais cursos oferecidos para cada um dos níveis.

Já Andrighetti (2009) propõe e analisa diferentes tarefas pedagógicas para compor o material didático do curso de Compreensão Oral I do PPE, discutindo possibilidades para a prática de compreensão oral desde o começo da aprendizagem de uma língua e para a participação dos alunos com o suporte necessário para a realização das tarefas. Neves (2012) discute um projeto desenvolvido no curso de Práticas do Discurso Oral do PPE, no qual os alunos elaboraram apresentações orais sobre variação linguística para estudantes de uma instituição de EJA. Pedroso (2016) reflete sobre o desenvolvimento de um projeto no curso de Português para Falantes de Espanhol do PPE, que envolveu personalidades da cultura hispânica e latinoamericana e notas biográficas adaptadas para apresentação oral, estabelecendo interlocução com participantes da Feira Cultural do PPE.²

Tendo como foco a elaboração e a reflexão sobre aspectos específicos relacionados a propostas de cursos, projetos de aprendizagem e materiais didáticos³, os trabalhos não se dedicaram a uma descrição detalhada de etapas de construção de programas de ensino e dos critérios para as várias tomadas de decisão que compõem esse planejamento. Nesse sentido, busco contribuir para esse campo de pesquisa, discutindo sobre um passo fundamental no trabalho com projetos de aprendizagem, o qual diz respeito ao planejamento de programas de ensino, que precede o desenvolvimento de um projeto e a elaboração e estruturação de materiais didáticos e que, tendo como subsídio o repertório advindo da formação e da experiência do professor, busca antecipar e justificar elementos essenciais para o ensino – no caso deste trabalho, elementos constitutivos do projeto de aprendizagem, como temática, gênero estruturante, objetivos de aprendizagem, textos.

Há também um conjunto de trabalhos que propõem e analisam orientações curriculares pensadas em torno de projetos e do desenvolvimento de projetos de aprendizagem em sala de aula⁴. Progressões curriculares voltadas especificamente para o trabalho com gêneros do discurso e o desenvolvimento de projetos em contextos de ensino de PLA foram propostas por Kraemer (2012), para os níveis Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II do PPE, e por Mittelstadt (2013), para o nível Avançado do Programa. Conforme abordarei mais adiante,

² Conforme mencionado, propostas de cursos de PLA, o desenvolvimento de projetos e materiais didáticos e práticas de sala de aula têm sido temas de estudo em vários trabalhos desenvolvidos no âmbito do PPE, entre os quais: Andrighetti, 2006; Barbosa, 2011; Bortolini, 2006; Brião, 2012; Carilo, 2009; Conceição, 2016; Gomes, 2006; Gomes, 2009; Machado, 2017; Nagasawa, 2016; Pommer, 2005; Rodrigues, 2013; Salimen, 2016; Schoffen, 2000; Silva, 2017a; Soardi, 2016; Souza, 2009; Souza, 2014; Torres, 2008. Alguns trabalhos que contemplam essas questões no ensino a distância são: Bulla, 2014, Carilo, 2012, Lafuente, 2009; Webber González, 2015.

³ Os trabalhos citados aqui são um recorte ilustrativo dos temas em foco. O repertório de pesquisas (Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado) desenvolvidas no âmbito do PPE pode ser conferido no *link* <http://www.ufrgs.br/ppe/pesquisa> (acesso em 31 de janeiro de 2018).

⁴ Brasil, 1998; Hernández, 1998; Hernández, Ventura, 1998; Projeto Revista De Educação, 2004; RS, 2009; Kraemer, 2012; Schlatter, Garcez, 2012; Simões et al., 2012; Mittelstadt, 2013; Welp, Vial, 2013.

ambas as autoras propõem critérios que podem orientar a organização curricular no PPE de acordo com os pressupostos teóricos e as diretrizes didático-pedagógicas do Programa. Este trabalho busca dar concretude aos projetos propostos por Kraemer (2012) para o nível Intermediário II, aprofundando a reflexão acerca dos desafios de planejamento quando se parte de um currículo orientado por projetos.

É nesse espaço que este trabalho procura se inserir, apresentando e refletindo sobre o que planejei e como planejei dois programas de ensino, cada um referente ao desenvolvimento de um projeto do curso Intermediário II do PPE com base na proposta curricular de Kraemer (2012). Esses programas de ensino correspondem ao que poderia ser um planejamento inicial do professor antevendo gêneros estruturantes, objetivos de ensino, seleção de textos e elaboração de tarefas para desenvolver um determinado projeto e se alcançar os objetivos estabelecidos. Mesmo que entre as principais características do trabalho com projetos de aprendizagem estejam a flexibilidade e a construção conjunta do percurso de aprendizagem, a realização de um planejamento inicial pelo professor, com o que se prevê preliminarmente em relação a como o trabalho poderá ser levado a cabo, é um começo que auxilia não só a organização das aulas, mas também a criação de oportunidades para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, analisar o que a proposta curricular sugere para o nível em foco e pensar nas etapas necessárias para alcançar os objetivos projetados, selecionando elementos que poderão ser alvo de estudo em sala de aula, fazem parte do processo de planejamento em um primeiro momento. A partir de minha formação e de experiências que tive no desenvolvimento de projetos de aprendizagem com diferentes turmas, buscarei sistematizar o trabalho que realizei e construir orientações para o planejamento de programas de ensino de projetos.

Em 2011, comecei a estudar de forma mais sistematizada sobre projetos de aprendizagem e elaboração de material didático nas duas disciplinas de estágio de inglês da graduação em Letras da UFRGS, ambas ministradas pela Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter, momento em que pude também trabalhar com projetos em sala de aula pela primeira vez. Na primeira disciplina de estágio de inglês, desenvolvi um projeto com um grupo de alunos chineses que estavam estudando português no PPE, mas que também tinham aulas de inglês no Programa durante sua estadia no Brasil como demanda da sua universidade na China⁵. Na

⁵ Os alunos chineses a quem faço referência eram estudantes da Universidade de Comunicação da China (UCC), que firmou convênio com a UFRGS em 2005, e renovado desde então, para a vinda anual de grupos de aproximadamente 20 alunos chineses para estudar português no PPE por dois semestres. Além de participar de diferentes cursos do PPE, esses alunos faziam na época uma disciplina de inglês oferecida pelo PPE exclusivamente a eles, atendendo a um dos requisitos do convênio.

segunda disciplina de estágio de inglês, participei do desenvolvimento de um projeto em conjunto com minha colega de estágio Janaína Vianna da Conceição e com uma turma da instituição de EJA denominada Centro Municipal de Educação do Trabalhador Paulo Freire (CMET Paulo Freire) em Porto Alegre. Em ambos os momentos, tive a oportunidade de criar material didático para a realização de tarefas pedagógicas com os alunos tendo em mente os projetos e os objetivos propostos.

Nesse mesmo ano de 2011, ingressei no PPE como professora e comecei a participar do Seminário de Formação de Professores de PLA oferecido pelo Programa, tendo mais oportunidades de discussão e reflexão a respeito do trabalho com projetos em sala de aula e da elaboração de material didático de PLA. Dei aula no PPE, desenvolvendo projetos e produzindo materiais didáticos, por quase seis anos em diferentes cursos e para alunos de diferentes níveis de proficiência, inclusive para alunos de Intermediário II, que são foco dos programas de ensino que apresento aqui. Além disso, o meu Trabalho de Conclusão de Curso (NEVES, 2012) se inseriu no contexto do PPE e teve como objetivo apresentar e discutir um projeto desenvolvido com alunos do curso de Práticas do Discurso Oral (PDO), que consistiu na elaboração de uma apresentação oral apresentada para discentes do CMET Paulo Freire.

O curso de PDO, destinado a alunos do nível Intermediário II, foi elaborado por mim em conjunto com os professores Bruno Coelho Rodrigues e Janaína Vianna da Conceição em 2011, partindo da observação do desempenho de alunos em apresentações orais, quando notamos que havia diversos aspectos relacionados a esse gênero do discurso que poderiam ser trabalhados de maneira mais sistemática. Propomos, então, um curso específico baseado em projetos de aprendizagem de práticas do discurso oral e criamos um conjunto de tarefas pedagógicas que oportunizassem aos alunos um estudo mais aprofundado de gêneros orais públicos. Ao longo dos anos, fizemos alterações na estrutura do curso com base nas experiências de ensino que fomos tendo como professores, mantendo sempre o objetivo de trabalhar com gêneros orais públicos a partir da proposta aos alunos de projetos de aprendizagem⁶.

⁶ O projeto desenvolvido na primeira edição do curso de PDO em 2012 teve como produto final apresentações orais sobre a temática variação linguística para alunos de EJA do CMET Paulo Freire. O trabalho em aula envolveu o estudo sobre o tema, o estudo sobre o gênero estruturante do projeto (apresentação oral), a construção de critérios e parâmetros de avaliação, ensaios, prática de exercícios corpóreo-vocais, apresentação final. O relato desse projeto pode ser encontrado em Neves (2012). Já em 2015, os projetos consistiram na produção de peças radiofônicas que foram publicadas no canal do PPE no *YouTube* (https://www.youtube.com/channel/UCV8MgJf6Mcjl7BOIu_954NQ, acesso em 31 de janeiro de 2018), algumas das quais também foram apresentadas para outras turmas do PPE. Ao longo das aulas, os alunos estudaram sobre o gênero estruturante (peça radiofônica), selecionaram uma história (por exemplo, em um conto, em uma lenda) para ser a base do roteiro da sua peça radiofônica, escreveram o roteiro, praticaram exercícios corpóreo-vocais, ensaiaram, gravaram, editaram e publicaram/apresentaram a versão final da peça.

Durante o mestrado, continuei estudando sobre o ensino de gêneros orais públicos e a criação de material didático e aprofundei as leituras sobre o ensino por projetos de aprendizagem. Nesse período, também me envolvi com a elaboração e revisão dos livros didáticos para os cursos iniciais (Básico I e Básico II) do PPE, que são materiais didáticos elaborados a partir do currículo proposto por Kraemer (2012). Desde a publicação da dissertação de Kraemer (2012), o PPE vem buscando a implementação da progressão curricular que a autora propõe, objetivo que está relacionado a um dos projetos de pesquisa da professora do Instituto de Letras da UFRGS e atual coordenadora geral do PPE, Prof.^a Dr.^a Gabriela da Silva Bulla⁷.

O projeto de pesquisa pretende criar e refletir sobre a elaboração de materiais didáticos para o ensino de PLA orientado por tarefas de uso da linguagem e projetos de aprendizagem, buscando a sistematização de orientações para a elaboração de materiais didáticos alinhados a tal perspectiva teórica. De acordo com Kraemer (2012), a produção de materiais didáticos constitui uma maneira de realizar a formação de professores com vistas às práticas pedagógicas locais relacionadas ao desenvolvimento de projetos em aula: os professores em formação podem ter a oportunidade de “ter a vivência e a segurança de contar com um banco de materiais feitos como possíveis alternativas para cada nível a fim de que o professor possa usar e também possa, a partir desses exemplos, aprender a construir os seus próprios materiais” (KRAEMER, 2012, p. 150). Nesta experiência trabalhando com os livros para os cursos iniciais do PPE, mais uma vez entrei em contato com o ensino por projetos de aprendizagem e a necessidade de planejamento de projetos. Para preparar as unidades didáticas dos projetos que fazem parte dos livros, estruturadas a partir de textos e tarefas pedagógicas, foi necessário planejar programas de ensino para cada projeto.

No percurso da minha experiência como professora de PLA trabalhando com projetos, tive dificuldade para encontrar orientações específicas sobre a questão do planejamento, ou seja, sobre como estruturar e organizar o planejamento de um programa de ensino de um projeto partindo de um currículo com essa proposta educacional. Como o professor pode antever o trabalho a ser desenvolvido no projeto e suas etapas, para ter uma noção do que será necessário preparar? Como pode se preparar para participar do trabalho em sala de aula, ainda que ajustes e mudanças ocorram? Com base nesses questionamentos, comecei a buscar trabalhos que

⁷ O projeto de pesquisa *Elaboração de materiais didáticos para ensino de Português Língua Adicional no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Gabriela da Silva Bulla, vem sendo desenvolvido desde 2014, contando com seis integrantes que trabalham com diferentes recortes, sendo um deles a criação dos livros didáticos para os cursos Básico I e Básico II do PPE a partir da progressão curricular proposta por Kraemer (2012).

abordassem esse assunto e a empreender uma sistematização dos meus próprios passos ao planejar minhas aulas e também ao criar as unidades didáticas no projeto de elaboração e revisão de livros didáticos em que estava envolvida.

Considerando as questões discutidas, pretendo, neste trabalho, apresentar o planejamento de dois programas de ensino de projetos de aprendizagem elaborados por mim para o nível Intermediário II. É importante destacar que o planejamento que apresento mais adiante para a construção desses programas não tem o intuito de exaurir as possíveis previsões e reflexões do professor em relação ao que se deseja alcançar nos projetos selecionados ou para variações dele, bem como não pretende limitar as práticas desenvolvidas durante um projeto. Trata-se de sistematizar em exemplos de planejamento de programas de ensino meu repertório de leituras, discussões e experiências como professora de PLA e autora de materiais didáticos no PPE. Para isso, parto do pressuposto de que o objetivo do ensino de línguas adicionais é a educação linguística, isto é, a criação de oportunidades de usos da língua para que os alunos possam compreender de maneira mais aprofundada a sua realidade e aprendam a circular com maior desenvoltura, flexibilidade e autonomia no seu contexto e em outros dos quais desejem participar (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

Também me apoio em uma perspectiva que considera, em consonância com Pacheco (1996), o currículo como um projeto constituído por um processo interativo de construção, caracterizando-se por ser uma prática pedagógica que resulta da relação entre diferentes estruturas (políticas, sociais, escolares, entre outras). É necessário que ele leve em conta as necessidades dos alunos com o intuito de ser significativo para eles, auxiliá-los a compreender a sociedade em que vivem e ajudá-los a se tornar pessoas autônomas e críticas dentro da comunidade em que atuam. Levando em conta que um dos objetivos do currículo, então, é proporcionar oportunidades para os alunos se tornarem cidadãos ativos e críticos, é importante desenvolver propostas curriculares que levem a cabo esse propósito, já que elas serão guias para a prática do professor em sala de aula. Este é o caso da progressão curricular proposta por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), que a elaboraram sob o viés da noção bakhtiniana de gêneros do discurso e a partir de projetos de aprendizagem.

Este trabalho, por se basear nessa progressão curricular para planejar programas de ensino de projetos, apoia-se, portanto, nas noções de gênero do discurso e de projeto de aprendizagem. A partir de uma perspectiva bakhtiniana, podemos dizer que nossa relação com os gêneros está intrinsecamente ligada à nossa relação com a língua em que fomos socializados. Sendo assim, gêneros e língua podem ser considerados como o produto da nossa participação em diferentes situações sociais envolvendo o uso da linguagem. É por isso que dar

oportunidades para agir no mundo por meio da linguagem e de diferentes gêneros do discurso é um objetivo do ensino de línguas, levando em conta que pretendemos promover participações bem-sucedidas dos alunos em diferentes campos da atuação humana.

Uma das formas pelas quais podemos levar isso a cabo é o trabalho com projetos de aprendizagem em sala de aula. De acordo com Hernández (2004a, p. 3), o trabalho por projetos não estabelece “um método, uma pedagogia ou uma fórmula didática baseada numa série de passos”, mas caracteriza-se por ser uma postura pedagógica que entende que o foco do processo de aprendizagem está na resolução de problemas significativos para os alunos, envolvendo “uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização” (BARBOSA, 2004, p. 9).

Conforme dito anteriormente, as reflexões que apresento aqui tiveram como ponto de partida questionamentos que tive na minha experiência como professora de inglês e de PLA ao defrontar-me com o planejamento de aulas num contexto de ensino por projetos de aprendizagem. Parto desses questionamentos para definir o objetivo que buscarei alcançar aqui e que, portanto, orientará este trabalho, o qual diz respeito a desenvolver programas de ensino para projetos de aprendizagem de PLA visando à participação do educando em práticas sociais. Ao buscar atingir esse objetivo, organizo um conjunto de orientações que possa subsidiar a prática do professor do PPE ou de outros que desejem trabalhar com projetos de aprendizagem orientados pelas noções de uso da linguagem e gênero do discurso.

A implementação do currículo proposto por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) está em andamento no PPE, contando com a elaboração de materiais didáticos baseados nas orientações dessa progressão curricular para os cursos de referência do Programa. Nesse sentido, ao tratar da construção de programas de ensino voltados para um momento inicial do planejamento de um projeto, este trabalho busca também contribuir para a elaboração de materiais didáticos para o Intermediário II e a adaptação e reformulação de materiais já existentes nesse curso, visando a sua estruturação em torno do que propõe Kraemer (2012) para esse nível. O programa de ensino é essencial para a organização do curso e a produção de materiais didáticos não só por permitir uma visão global do projeto, como também por criar uma base bem informada do que se buscará alcançar com ele e do que será necessário fazer para isso. Este trabalho, então, procura mostrar um caminho possível para planejar um programa de ensino de um projeto ainda não realizado, partindo-se de um currículo orientado por projetos.

A partir desta introdução, no próximo capítulo discorro sobre o conceito de currículo, relacionando-o à progressão curricular desenvolvida por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) para o PPE. Abordo também os pressupostos teórico-pedagógicos nos quais tanto essa proposta curricular quanto os programas de ensino planejados e apresentados neste trabalho se baseiam: a perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso e a noção de projetos de aprendizagem. No capítulo dois, apresento de modo mais detalhado a progressão curricular proposta por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), tratando do PPE, que é o contexto de desenvolvimento deste trabalho, bem como do Intermediário II, que corresponde ao curso para o qual os programas de ensino foram elaborados.

No terceiro capítulo, apresento e discuto os dois programas de ensino que planejei, cada um relativo a um projeto do curso Intermediário II do PPE, abordando a definição e o delineamento dos seus diferentes elementos constitutivos, como a delimitação da temática e a definição da problematização, dos gêneros estruturantes e dos objetivos de aprendizagem de cada projeto. É a partir desse capítulo que relato e reflito sobre o planejamento de programas de ensino, buscando, então, alcançar o objetivo traçado neste trabalho, ou seja, construir programas de ensino para o desenvolvimento de projetos em aulas de PLA tendo em vista a participação do educando em práticas sociais. No quarto capítulo, abordo a busca e a seleção de textos para o estudo dos gêneros estruturantes dos projetos do Intermediário II e para a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos sobre os recortes temáticos dos projetos, analisando textos selecionados ou descartados por mim nesse processo. Além disso, discuto a respeito das etapas finais do planejamento dos programas de ensino. No último capítulo, finalizo este relatório retomando os objetivos estabelecidos para este trabalho e indicando encaminhamentos futuros.

1. UM CURRÍCULO PARA PROMOVER EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

Neste capítulo, trato sobre o conceito de currículo, relacionando-o com a progressão curricular proposta por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) para o ensino de PLA no PPE, baseado em projetos de aprendizagem. Além disso, abordo os pressupostos teórico-pedagógicos a partir dos quais a proposta curricular do PPE foi desenvolvida. Pretendo, desse modo, delinear o ponto de partida e as bases teóricas relacionadas à progressão curricular para o planejamento dos dois programas de ensino apresentados mais adiante.

1.1. A construção do currículo do PPE

Ao mesmo tempo em que se tornou de grande relevância na área da educação, o currículo também trouxe à tona distintas visões em torno dessa temática, aprofundando divergências no pensamento curricular, o que é considerado positivo e profícuo por autores como Pacheco (1996), uma vez que leva a uma problematização cada vez mais intensa e produtiva. Por ser uma prática complexa, não é de se estranhar que há perspectivas diversas que selecionam diferentes pontos de vista e enfoques. Ainda que haja dificuldades de conceituação, existem diferentes concepções, que, claro, não são neutras, tendo em vista que elas definem e situam as pessoas em relação a esse campo. Entre essas diferentes definições, pode-se falar de duas perspectivas mais comuns, uma formal e outra informal (PACHECO, 1996, p. 16)⁸.

Segundo Pacheco (1996), na perspectiva formal, encontram-se definições que pensam o currículo como um plano previamente organizado com base em determinados fins e finalidades, como o conjunto de conteúdos a se ensinar – organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo – e como o plano de ação pedagógica. Já a perspectiva informal abrange as definições de currículo que o consideram um processo proveniente da aplicação do tal plano, como um conjunto de experiências educativas e um sistema dinâmico e complexo, e, portanto, sem a total determinação prévia de uma estrutura. Uma terceira perspectiva, adotada por Kraemer (2012, p. 44), considera currículo como um plano de ação pedagógica, com a

⁸ Ainda que a bibliografia referente à discussão sobre currículo seja relacionada ao contexto escolar e que o contexto de que trato neste trabalho seja o PPE, um programa de extensão da UFRGS, acredito que a reflexão em torno do currículo escolar é relevante para se pensar o currículo no PPE. Além disso, a proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), a qual utilizo como ponto de partida para o desenvolvimento de programas de ensino, também é desenvolvida a partir de discussões e reflexões em torno de bibliografia que aborda o currículo no contexto escolar, entendendo que a discussão feita sobre o currículo escolar é válida para o contexto do PPE.

organização de conteúdos a se ensinar e com espaço para as características e especificidades da sala de aula, podendo, assim, ser adaptado quando necessário. Ele não é, dessa maneira, uma estrutura permanente e definitiva.

De acordo com Pacheco (1996), as primeiras propostas de definição de currículo o consideram um plano de estudos ou programa muito estruturado, organizado a partir de objetivos – antecipação de resultados –, conteúdos e atividades. Sendo assim, o currículo representa uma estrutura que é muito planejada e que é implantada com base nos objetivos a serem alcançados. Em definições mais flexíveis de currículo, há a referência a plano ou programa e sua caracterização como um conjunto de experiências educativas do aluno, flexível e dependente do contexto em que é utilizado. Desse modo, currículo não é um plano completamente previsto, mas uma organização baseada em questões já planejadas, de acordo com o contexto, valores e crenças daqueles envolvidos, enfatizando-se as experiências e os processos de aprendizagem. Em todas as perspectivas, contudo, o que há de comum é o objeto de estudo, que é de natureza prática e ligado à educação e que é aquilo que permite falarmos de um campo específico do pensamento curricular.

Para Pacheco (1996, p. 18), para haver uma base comum de discussão, é preciso que todos envolvidos em discutir essa problemática estabeleçam as relações do currículo com a sociedade e seus valores inerentes. Assim, “o currículo é um propósito que não é neutro em termos de informação, já que esta deriva de diferentes níveis e é veiculada por diversos agentes curriculares dentro do contexto de vários condicionalismos” (PACHECO, 1996, p. 18). Nesse sentido, o currículo seria um conjunto de intenções, as quais variam em cada sociedade, podendo-se dizer que currículo não é um conceito abstrato, mas uma construção que deve ser pensada na relação com as condições históricas e sociais em que as suas realizações concretas se desenvolvem e na relação com o contexto em questão (escola, instituição, etc.) e com as pessoas envolvidas. Entre essas pessoas, está o aluno: o currículo deve estar ligado às experiências atuais dos alunos para que seja coerente para eles, ou seja, o currículo deve ter espaço para as questões, as preocupações, os interesses dos alunos (BEANE, 2000). Além disso, um currículo coerente deve saber quem são esses alunos, reconhecendo a diversidade.

Sacristán (2000, p. 21), retomando Grundy (1987), coloca em evidência que pensar o currículo enquanto práxis significa que diferentes ações influenciam sua configuração, que é “um universo construído não-natural” que depende de quem o constrói (e tem poder para isso). Podemos dizer, então, que o currículo é a expressão de interesses e forças existentes em torno do sistema educativo em um certo momento. Ele é, em seu conteúdo e nas formas pelas quais se apresenta aos professores e alunos, uma expressão historicamente configurada dentro de um

determinado contexto cultural, político, social, escolar, carregando valores e pressupostos. Segundo Santomé (1998, p. 129), um dos propósitos essenciais que toda intervenção curricular procura desenvolver e promover é o de “preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar”, assim, pensando na elaboração de um currículo e nas práticas que ele guia, é importante fazer uso de ideias e valores que pretendam fomentar essa preparação. O currículo precisa atender as necessidades dos educandos de compreender a sociedade em que vivem, auxiliando-os a se encontrar dentro da comunidade como pessoas autônomas, críticas, democráticas e solidárias.

Enquanto processo, o currículo nos leva a ver seu significado como resultado das diversas operações às quais é submetido: ideias que lhe dão forma e estrutura interna, enquadramento político e administrativo, manejo pelos professores, tarefas que os alunos realizam, entre outros (SACRISTÁN, 2000, p. 21). Sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento, e, dessa forma, entender o currículo em um sistema educativo requer prestar atenção, por exemplo, às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais e materiais, ao conjunto de ideias que lhe compõe. Um sistema de ensino desvinculado da realidade ou que a trata de uma maneira fragmentada, tornando-a (quase) irreconhecível, não tem a força de estimular o interesse de quem participa dele (SANTOMÉ, 1998). Desse modo, o currículo não pode ser uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja. Ou seja, “quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

O currículo torna-se contexto da prática ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela. Nesse sentido, torna-se imprescindível dar visibilidade às vozes que não têm voz. Um currículo não se refere somente ao pedagógico, mas também a uma prática política que não se reduz ao ensino e à aprendizagem, o que implica estar atento a discursos que procuram ter uma aparência de neutralidade e de objetivismo, porém têm o intuito de configurar visões de mundo que excluem ou marginalizam inúmeras identidades circulantes. Segundo Coll (1996, p. 48), o currículo parte de uma prática pedagógica que procura transformar e trazer melhorias, proporcionando novos pontos de vista e alternativas e integrando as experiências bem-sucedidas. O desenvolvimento do currículo é, portanto, a principal ou uma das principais fontes para criar, revisar e aperfeiçoar o currículo.

A partir do exposto acima, podemos definir currículo como um projeto que apresenta

um processo interativo de construção e desenvolvimento e que conta com unidade, continuidade e interdependência entre decisões feitas no plano normativo ou oficial e no plano real ou do processo de ensino e aprendizagem, sendo também uma prática pedagógica que é resultado da relação entre diversas estruturas, por exemplo, políticas, administrativas, culturais, sociais, escolares (PACHECO, 1996).

De acordo com Coll (1996, p. 45), o currículo é “o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução”, e uma importante função do currículo é a de tornar claro tal projeto que rege as atividades educativas. Sendo assim, como projeto, o currículo corresponde a um guia para aqueles que irão desenvolvê-lo, orientando a prática do professor e auxiliando-o. Por causa disso, o currículo deve considerar as condições reais de realização do projeto, deixando de lado intenções, princípios e orientações gerais que sejam distantes da realidade de ensino e, dessa forma, de pouca ajuda para os professores.

Ao mesmo tempo, enquanto projeto, o currículo não é e não pretende ser específico o suficiente para dar conta das inúmeras especificidades presentes em cada situação em que será desenvolvido. Portanto, o professor não é um mero executor de um plano previamente detalhado e estabelecido, mas sim aquele que tem papel ativo nas decisões de sala de aula, apresentando iniciativa, reflexão, percepção, flexibilidade, responsabilidade. O currículo, então, pretende orientar as atividades educativas escolares, explicitando as suas intenções e oferecendo um plano para concretizá-las, e não substituir a voz e autonomia do professor. Além disso, o currículo oferece informações concretas para o professor – responsável direto pela educação escolar –, proporcionando um guia de ação útil. O currículo coerente, então, é aquele cujas partes estão ligadas e integradas de forma visível e explícita. Para Beane (2000), um currículo tem coerência quando é uno e faz sentido como um todo, apresentando peças unidas e relacionadas pelo sentido da totalidade. Já o currículo incoerente será aquele que tem partes desconexas e fragmentadas, que não tem relevância, pertinência, unidade.

Tendo isso em mente, também é fundamental o currículo não só ter uma estrutura aberta, como também estar aberto a mudanças com o intuito de manter sua coerência. Em outras palavras, ter uma estrutura aberta significa que o currículo precisa oferecer ampla margem de atuação para o professor, que deve adaptá-lo a cada situação específica e às características dos alunos. Dessa forma, o currículo não é uma “proposta de programação, mas um instrumento que facilita e serve de base para a programação” (COLL, 1996, p. 155). Já a questão de estar aberto a mudanças remete à necessidade de a estrutura do currículo ser flexível para integrar e potencializar alterações que se mostram importantes ao longo do seu desenvolvimento.

A fim de tomar decisões sobre temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos para a proposta de progressão curricular para o PPE, Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) levam em conta as quatro fontes mencionadas por Coll (1996) que auxiliam na busca por referências necessárias para definir os objetivos e conteúdos bem como o plano de ação para orientar o ensino. Essas fontes são: a que faz uma análise dos interesses, problemas, necessidades dos alunos; a que considera que os objetivos devem ser pensados a partir de uma análise da estrutura interna dos conteúdos do ensino; a que seleciona os conteúdos com base em uma análise da sociedade, dos seus problemas, necessidades e demais características; e, por fim, a experiência pedagógica em si. Para as três primeiras fontes, Coll (1996) baseia-se em Tyler (1977), e ainda inclui a quarta e última fonte, uma vez que a reflexão sobre a realização de um currículo é fundamental para a organização de uma proposta que leve em conta as práticas vigentes no contexto educacional a que se destina.

Pelo currículo constituir um guia com informações concretas para o professor, como já discutido, Kraemer (2012) estuda as características do contexto do PPE e, a partir delas, propõe uma progressão com base nos componentes do currículo explicitados por Coll (1996, p. 44): o que ensinar; quando ensinar; como ensinar; o que, como e quando avaliar (COLL, 1996, p. 44). A progressão curricular proposta por Kraemer (2012) organiza esses elementos do seguinte modo (KRAEMER, 2012, p. 88):

- o que ensinar: leitura, escrita, compreensão oral, produção oral a partir do trabalho com gêneros do discurso e textos, tendo em vista as esferas de atuação social e de uso da linguagem com as quais os alunos se depararão, pelas quais precisarão aprender a circular, das quais desejam participar;
- quando ensinar: progressão das temáticas, que pertencem às esferas de uso da linguagem pelas quais os alunos necessitam e desejam circular, dos gêneros do discurso, que estão relacionados às temáticas, e dos conteúdos, vinculados aos gêneros e relativos a elementos sociais e culturais e a recursos linguístico-discursivos que serão problematizados em aula a partir de textos selecionados, tendo em vista diferentes práticas sociais e propósitos de usar a língua em interação com diferentes interlocutores e em distintos momentos sócio-históricos;
- como ensinar: projetos de aprendizagem;
- o que, como e quando avaliar: o uso da linguagem dos alunos durante o desenvolvimento dos projetos, a partir de tarefas de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita.

Para elaborar um currículo coerente com os pressupostos teóricos do PPE e adequado aos alunos do Programa, pensando em temas e gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos, além de considerar as questões acima, Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) também levam em conta alguns outros elementos com base em Pacheco (1996) e Sacristán (2000): possibilidades de aprendizagem dos alunos e seus interesses; conteúdos estruturados em unidades, ordenados em uma sequência em espiral; opção por método de ensino considerando fatores pedagógicos; relação entre a aprendizagem formal e as experiências prévias do aluno e as realidades culturais do meio imediato.

Alinhada à linha teórica apresentada acima, Kraemer (2012) destaca, portanto, as seguintes funções do currículo:

- descrever e explicitar o projeto educativo (as intenções e o plano de ação) em relação às finalidades da educação e às expectativas da sociedade;
- fornecer um instrumento que oriente as práticas dos professores;
- levar em conta as condições nas quais se realizam essas práticas;
- analisar as condições de exequibilidade, de modo a evitar uma descontinuidade excessiva entre os princípios e as restrições colocadas pelas situações de ensino. (KRAEMER, 2012, p. 47)

Além disso, é importante ressaltar que, segundo Coll (1996, p. 46), o currículo pode fazer referência não somente à descrição do projeto educativo, como também à análise empírica do que ocorre em aula, quando o projeto é realizado. Por conta dessa situação, vale lembrar que existem dois aspectos relacionados com o currículo: o projeto ou desenho curricular e o seu desenvolvimento. Ainda que os dois estejam relacionados, é interessante fazer uma distinção entre projeto ou desenho curricular e desenvolvimento do currículo como duas fases da ação educativa que são interdependentes, mas que se referem a questões distintas. No caso da proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), esse desenvolvimento vem sendo realizado a partir do trabalho de supervisão dos professores pela coordenação e da própria prática dos professores do PPE ao construírem diferentes projetos com os alunos, elaborarem programas de ensino e materiais didáticos e atualizarem essa proposta no dia a dia da sala de aula⁹.

⁹ Conforme já mencionado na introdução desta dissertação, professores do PPE vêm registrando e refletindo sobre a atualização de propostas curriculares em relatórios de conclusão de curso, mestrado e doutorado. Além dos trabalhos referidos anteriormente, Andrighetti (2006) relata e analisa o desenvolvimento de um projeto realizado com um grupo de alunos chineses no PPE envolvendo a produção de textos informativos sobre a China para brasileiros. Souza (2009) trata do uso da canção como recurso pedagógico a partir da apresentação e reflexão sobre uma proposta de curso para o PPE que tem como base a canção brasileira. Já Rodrigues (2013) apresenta e analisa uma proposta de material didático para o ensino de leitura e escrita voltado a aprendizes de PLA falantes de espanhol em níveis iniciais. Souza (2014) retoma seu trabalho com o gênero canção, refletindo sobre como o

É importante dizer que Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) sistematizaram uma proposta curricular que foi sendo construída ao longo da história do PPE, criado em 1993. Uma das fontes para a proposta é o conjunto de trabalhos produzidos até aquele momento, que vão consolidando as referências fundamentais para a prática de ensino nesse contexto. Entre os temas que são foco dessa construção, estão a criação de cursos específicos e a elaboração de materiais didáticos (FORNARI, 2006; GOMES, 2006; TORRES, 2008; YAN, 2008; ANDRIGHETTI, 2009; SOUZA, 2009; BARBOSA, 2011); ensino por projetos (ANDRIGHETTI, 2006; OHLWEILER, 2006); práticas de sala de aula (BULLA, 2007; BALESTRO, 2010; RAMOS, 2010); nivelamento e avaliação de desempenho (SANTOS, 2004; SANTOS, 2007); avaliação (KRAEMER, 2008).

Ao longo dos últimos cinco anos, após a publicação da proposta curricular por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), a abordagem de ensino adotada segue se consolidando, como pode ser visto na ampliação dos trabalhos de conclusão de curso, mestrado e doutorado sobre os temas acima (BRIÃO, 2012; GAO, 2012; SOUZA, 2014; PEDROSO, 2016; MACHADO, 2017; SILVA, 2017a; ZHANG, 2017), pela ampliação dos temas, abarcando ensino a distância (CARILO, 2012; BULLA, 2014; WEBBER GONZÁLEZ, 2015) e formação de professores (COSTA, 2018), e também na publicação de relatos de prática em periódicos na área de Linguística Aplicada e em revistas voltadas especificamente para a divulgação de práticas bem-sucedidas de projetos de ensino e aprendizagem, como a Revista Bem Legal¹⁰.

A partir da proposta de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), o PPE passou a contar com um currículo próprio baseado em projetos, articulado aos pressupostos teóricos adotados no Programa. Ao considerar o currículo como um guia de ação para os professores, a proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) orienta a prática do professor. O professor, por sua vez, para desenvolver a proposta curricular, deve saber como fazer uso dessa orientação, por onde começar, como dar continuidade ao trabalho em sala de aula, de que forma finalizar

letramento literomusical de alunos pode ser desenvolvido a partir do uso de canções em aula e discutindo um material didático que focaliza o gênero canção de funk carioca e que conta com tarefas para o estudo e a reflexão sobre canções representativas desse gênero. Silva (2017a) relata e discute práticas de sala de aula de uma das edições do curso Prática Cinematográfica do PPE, refletindo sobre multiletramentos e cinema em aulas de PLA. O repertório de pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPE pode ser conferido no [link http://www.ufrgs.br/ppe/pesquisa](http://www.ufrgs.br/ppe/pesquisa) (acesso em 31 de janeiro de 2018).

¹⁰ Criada em 2011 pelo Instituto de Letras da UFRGS, “a *Bem Legal* é uma revista eletrônica para a divulgação de ações e iniciativas bem-sucedidas em projetos de ensino e aprendizagem de língua. Com periodicidade semestral, a publicação é um fórum para a troca de ideias e reflexões entre professores de línguas e demais agentes da educação linguística” (<http://www.ufrgs.br/revistabemlegal>. Acesso em 19 de março de 2018). Entre as publicações dos professores bolsistas do PPE na revista entre a primeira edição em 2011 e a atual de 2017, podem-se citar: Silva et al., 2012; Alexandrini et al., 2013; Costa, Carvalho, 2013; Rubio dos Santos et al., 2014; Conceição, Laline, 2015; Nagasawa, 2015; Rubert, 2015; Timboni, Wink, 2016; Oliveira, Rava, 2017; Silva, 2017b; Silveira, Beust, 2017; Timboni, Moraes, 2017.

os projetos que desenvolve com os alunos, que textos selecionar, que tarefas propor, o que alterar de acordo com cada turma e condições de ensino, constituindo-se aí um processo de aprendizagem. É com base nessa necessidade de aprender a como planejar aulas coerentes com os pressupostos e a abordagem de ensino proposta no currículo que este trabalho discutirá o planejamento de dois programas de ensino, a partir das sugestões de projetos para o Intermediário II feitas por Kraemer (2012).

1.2. Uma proposta curricular organizada a partir de temas, projetos e gêneros do discurso

A proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) segue as orientações teóricas e as diretrizes didático-pedagógicas do PPE, que, segundo o *site* do Programa¹¹ e os trabalhos publicados no âmbito do PPE e referidos anteriormente, compreendem o uso da linguagem como ação social organizada por gêneros do discurso e o ensino e a aprendizagem como construções conjuntas e situadas dos participantes, o que se busca levar a cabo por meio do desenvolvimento de projetos de aprendizagem. Sendo assim, o currículo proposto pelas autoras foi elaborado com base em temáticas e na noção bakhtiniana de gêneros do discurso, pensando o “como ensinar” a partir de projetos de aprendizagem. Como os programas de ensino planejados por mim mais adiante foram pensados para o desenvolvimento de projetos sugeridos na progressão curricular do PPE, eles fundamentam-se nesses pressupostos teórico-pedagógicos, sobre os quais discorro a seguir.

Para Hernández (2004a), um projeto de aprendizagem “poderia ser considerado como um formato aberto (não rígido e estável) para a indagação, de maneira que permita estruturar e contar uma história” (HERNÁNDEZ, 2004a, p. 3), sendo que essa história envolve um problema que nos afeta e do qual “nos aproximamos para buscar formas alternativas de investigar as versões que foram sendo construídas sobre os fenômenos, objetos de nosso interesse” (HERNÁNDEZ, 2004a, p. 4). Tal história se relaciona não só com os alunos, mas também com os professores, as famílias, a comunidade. Dessa maneira, desenvolver projetos em aula não é uma busca por trabalhar com o que os alunos gostam e realizar uma atividade que se pode mostrar para os outros, é ter um compromisso social, político e educacional. Para o autor, na busca por promover um aprender de forma crítica e por favorecer a construção de um gostar de aprender de forma crítica, “não se separa quem aprende e quem ensina (com suas inquietudes, temores e desejos) do processo de ensinar e aprender a compreender o mundo, as

¹¹ <http://www.ufrgs.br/ppe/o-programa> (Acesso em 31 de março de 2017)

situações emergentes e as relações dos sujeitos com eles mesmos e com os outros” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 93). Desde essa perspectiva, é fundante que se promova uma aprendizagem significativa, que leve em conta o que acontece na escola, no bairro, na cidade, no país, em outros lugares para além do que propõem os conteúdos disciplinares, bem como as diferentes posições que ocupamos, as diferentes formas de interpretarmos e nos posicionarmos frente ao que se coloca diante de nós ou ao que optamos que seja colocado diante de nós e permaneça ali, e as relações (re)construídas a cada momento entre as pessoas e com elas próprias.

De acordo com Hernández (2004a), o trabalho por projetos não estabelece um método, uma receita ou fórmula didática, caracterizando-se por ser uma postura pedagógica que entende que o foco do processo de aprendizagem está na resolução de problemas significativos para os alunos, problemas ou temas-problemas selecionados em conjunto com a turma a partir, por exemplo, de uma situação que um aluno apresenta ou de uma sugestão do professor. Esses problemas, por sua vez, “geram uma série de necessidades de aprendizagem que vão dando o eixo de estudo e pesquisa ao grupo” (LEITE, MENDES, 2004, p. 6).

Nesse sentido, a proposta curricular baseada em projetos de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), ainda que estabeleça previamente os temas estruturantes¹² a serem trabalhados, tem a preocupação de definir temas relevantes para os alunos do PPE ao selecioná-los com base em critérios que levam em conta o aluno, suas características e indagações, sua atuação. Os critérios usados por Kraemer (2012, p. 101) para a definição dos temas foram estabelecidos com base em um levantamento com os alunos e na experiência de atuação no contexto de ensino:

- adequação ao contexto de ensino e ao perfil dos alunos;
- questionamentos dos alunos sobre a vida social, a cultura, a história, entre outros;
- concretude e proximidade do tema em relação aos campos de atuação deles;
- poder proporcionar reflexões e oportunidades de posicionamento sobre a realidade social global;
- ser genérico e amplo.

Além disso, tendo em mente que os alunos estão morando no Brasil, Kraemer (2012)

¹² Em consonância com o que foi proposto no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna (RS, 2009), tema estruturante se refere ao que se está discutindo, lendo, ouvindo, escrevendo nas aulas (KRAEMER, 2012, p. 90).

também levou em conta as esferas de uso da linguagem das quais pode ser importante participar, considerando sua inserção em diferentes atividades do cotidiano, suas necessidades de circular e atuar por meio da linguagem escrita e oral. Nesse sentido, “o processo educacional precisa apoiar-se nos interesses dos alunos e alunas, mas também deve gerar novos interesses” (SANTOMÉ, 1998, p. 206). Observa-se, então, que encontrar temas significativos é tão importante quanto desenvolvê-los.

Ademais, Kraemer (2012) propõe temas e gêneros de discurso como eixos estruturantes tendo em vista a criação de uma progressão curricular ampla e flexível justamente para que possa ser adaptada, se necessário e desejado, sendo que todos os participantes, de acordo com a autora, devem se envolver no processo de pensar sobre essas adaptações, planejar as ações a serem realizadas e tomar decisões que afetam o trabalho em sala de aula. Por exemplo, para cada curso, a autora propõe pelo menos quatro temáticas estruturantes, desse modo, pode-se trabalhar com todas elas ou selecionar e focar nas que são mais relevantes para os participantes de acordo com o tempo disponível. No curso Básico II, as temáticas propostas são: “Identidades”, “Vivendo em Porto Alegre”, “Cuidando de mim, dos outros e do mundo”, “Ensino e mercado de trabalho”, “Brasil: que lugar é este?”. No caso do Intermediário II, são cinco os temas estruturantes: “Identidades”, “Brasil: que lugar é este?”, “O que é notícia na atualidade?”, “Línguas do Brasil”, “A sociedade de consumo”.¹³

A partir da temática, é possível escolher subtemáticas que sejam mais significativas para os participantes dentre as propostas da autora ou com base em outras que surjam de interesses e necessidades dos alunos. O mesmo ocorre em relação aos gêneros do discurso estruturantes, os quais podem ser selecionados dentre as sugestões de Kraemer (2012) ou a partir de questões levantadas pelos educandos. Por exemplo, no Básico II, o tema estruturante “Identidades” tem como subtemáticas e gêneros estruturantes:

Quadro 1: Subtemáticas e gêneros propostos por Kraemer (2012) para o tema “Identidades” no Básico II

BÁSICO II TEMA: IDENTIDADES	
Subtemáticas	Gêneros estruturantes
<ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos e valores da gente • O homem X a mulher: em que somos iguais? Em que somos diferentes? 	<p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • comentários em <i>sites</i> de jornais e revistas • exposição oral para a turma

¹³ A proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) para o PPE tem como fundamentação e inspiração a proposta curricular para o Ensino Fundamental e Ensino Médio apresentada no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna (RS, 2009).

<ul style="list-style-type: none"> • Problemas da vida moderna • Padrões de beleza 	Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • crônica • notícia • reportagem • séries de TV
--	--

Fonte: KRAEMER, 2012, p. 120

No Intermediário II, as subtemáticas e os gêneros estruturantes para o tema “Identities” são os seguintes¹⁴:

Quadro 2: Subtemáticas e gêneros propostos por Kraemer (2012) para o tema “Identities” no Intermediário II

INTERMEDIÁRIO II TEMA: IDENTIDADES	
Subtemáticas	Gêneros estruturantes
<ul style="list-style-type: none"> • Mundo virtual: diferentes identidades, diferentes linguagens • Literatura: construção de personagens marcantes • Programas de TV: o que eles revelam sobre os brasileiros? • Comportamentos e valores da gente 	Leitura e produção: <ul style="list-style-type: none"> • artigo de opinião • cartaz painel • debate/discussão sobre as diferentes identidades no mundo virtual • encenação de cena de peça teatral • resenha crítica Leitura: <ul style="list-style-type: none"> • gêneros televisivos (programas de humor, series, telenovelas, telejornais) e virtuais (salas de bate papo, blogs, sites de relacionamento)

Fonte: KRAEMER, 2012, p. 137-138

A partir desses exemplos, pode-se observar que não só há diferentes possibilidades de temas estruturantes para cada curso, mas também que eles são amplos e abrangentes de maneira que diferentes subtemáticas e gêneros estruturantes podem ser selecionados levando em conta o perfil dos alunos e suas necessidades de aprendizagem. Além disso, todas as sugestões de Kraemer (2012) podem ser adaptadas, tanto quanto necessário, para que o trabalho em aula se torne significativo para os participantes.

Considerando que o trabalho com os temas propostos para cada um dos níveis, do

¹⁴ Mais adiante, apresento com maior detalhe os temas e gêneros propostos para o Intermediário II.

Básico I ao Avançado, irá demandar aprendizagens e que diferentes alunos terão experiências prévias diversas, vai se dando forma ao projeto da turma em questão. Desse modo, o currículo funciona como um guia de ação utilizado pelo professor para pensar as suas aulas, propor e fazer programas de ensino iniciais. Ou seja, o projeto pode se aproximar mais, ou menos, do que é proposto no currículo, tendo-se espaço para flexibilidade, a fim de que os projetos não passem a ser modos repetitivos de ver o que nos cerca nem de considerar que os alunos tenham sempre as mesmas necessidades de aprendizagem. Nesse sentido, o planejamento, ao contar com todos os participantes do projeto e levar em conta o que eles têm a dizer e a sua diversidade, é um processo que não restringe, mas que promove um espaço para escolhas e decisões significativas.

Dessa maneira, entende-se que os programas de ensino devem assumir como fundamental o trabalho com temáticas significativas para os alunos, tendo em vista quem eles são e seus questionamentos. Um programa de ensino não esgota as possibilidades de desenvolvimento da temática selecionada para o projeto a que se refere (nem dos gêneros e dos projetos propostos) e não limita as oportunidades de trabalho em aula nem a atuação do professor em termos de previsão e reflexão sobre as ações que podem ser realizadas com os alunos tendo em vista os objetivos traçados, bem como não tem a intenção de delimitar e restringir o planejamento de outros programas de ensino de projetos desenvolvidos a partir do mesmo currículo. Como apontado anteriormente, os programas de ensino propostos aqui constituem-se em exemplos baseados em leituras que fiz, discussões de que participei e experiências de docência (também docência compartilhada) e de elaboração de materiais didáticos que vivenciei, e não em pauta fechada. Entretanto, cabe destacar que é a partir dessas experiências e do caminho que realizei neste trabalho que considerarei relevante e produtivo para a formação de professores sistematizar e organizar orientações para o planejamento de programas de ensino de projetos por entender que possam ser significativas e úteis para a prática de professores que trabalham com currículos orientados por temas, gêneros e projetos.

Além disso, tendo em mente que é necessária a observação do contexto de ensino e das condições de aprendizagem a fim de que se reflita sobre as reais possibilidades de concretização do projeto, a elaboração do currículo do PPE (KRAEMER, 2012; MITTELSTADT, 2013) levou em conta esse contexto (condições físicas e materiais das aulas, carga horária dos cursos, formação dos professores), bem como estabeleceu como um dos critérios para a definição dos projetos a exequibilidade. Portanto, os programas de ensino elaborados por mim já partem de sugestões de projetos pensados para o PPE e seus alunos e contam com viabilidade para a sua realização. Os planejamentos e as decisões tomadas a partir das orientações propostas aqui

devem igualmente seguir considerando todos esses aspectos com o intuito de o projeto continuar adequado ao seu contexto e possível de ser levado a cabo.

De acordo com Machado (2004, p. 15), “a realização do que se projeta exige certo nível de organização, de planejamento das ações”. Ter flexibilidade não significa improvisar a partir de uma tabula rasa, mas sim de preparação anterior. Isto é, desenvolver um projeto flexível, aberto, com espaço para mudanças e redirecionamentos, pressupõe certo nível de planejamento, o que é essencial para uma prática coerente com os pressupostos teóricos adotados: as mudanças e redirecionamentos só são possíveis quando houve um processo de planejar as etapas e ações, de reflexão e organização. Trata-se de ter “um mapa de partida que orienta sua indagação” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 95), e, nesse sentido, planejar um programa de ensino para o desenvolvimento de um projeto faz parte de um mapa que busca apreender a totalidade de um projeto e guiar a prática do professor, inclusive quando ele e os outros participantes se deparam com a necessidade de mudanças. Nesse caso, o professor já terá refletido sobre o projeto como um todo e poderá auxiliar os alunos, de maneira sagaz e instruída, com as alterações e os ajustes que se tornarem relevantes.

Improvisações podem ser necessárias nas aulas, e aqui cabe salientar que por improvisação não estou me referindo a uma ação impulsiva sem consideração pelo que se está fazendo e pelo contexto, mas sim ao jogo de cintura para refletir durante a prática em sala de aula e reconfigurar a tarefa de modo consciente caso isso se faça necessário à medida que a atividade se concretiza. Contudo, é a partir de um planejamento que se pode refletir sobre o que se pretendia desenvolver e o que precisa ser repensado e ajustado. Flexibilidade envolve um acompanhamento, que “não é ficar assistindo de camarote como a ação se desenvolve” (FERREIRA, 1979, p. 61), é interferir nessa ação, alterá-la se ela não encaminha mais o projeto para onde se deseja chegar.

O projeto, então, não existe “quando apenas são anunciados acontecimentos susceptíveis de ocorrer, ou previsões sobre evoluções possíveis do real, [...], ou ainda, quando se sonha com algo ou se vislumbra uma imagem cuja realização não depende do agente” (MACHADO, 2004, p. 6). Ele não é uma representação do futuro, de uma ideia ou do que é possível, mas um futuro que precisamos fazer, uma ideia que se torna ação e um possível que se torna realidade, a qual é percorrida por um caminho em que se sabe de onde se parte e onde se pode chegar.

Assim, é vital que se compreenda que, em um projeto, planejamento e flexibilidade andam juntos. O projeto é um espaço para indagação que permite estruturar e contar uma história, e, portanto, é necessário planejar o que deve ser feito para que ela tome forma e exista

no mundo, bem como é preciso ser flexível para que ela se organize em torno dos participantes, de quem são, do contexto, do que surge sem aviso. Dessa maneira, ao se trabalhar com um projeto, todos propõem-se a “construir uma história que tem a ver com nós mesmos, que exige um processo de acompanhamento que não pode ficar em suspenso, porque ‘é hora’ de passar para outro livro didático ou para outra atividade” (HERNÁNDEZ, 2004b, p. 13).

Sendo uma ação intencional, que implica escolha, planejar não é neutro, e devemos estar cientes de que, ao realizá-la, estamos implicados por determinados interesses, privilégios, propósitos. Dessa forma, podemos justamente fazer uso da ação de planejar como parte de “uma forma contra-hegemônica de pedagogia, por meio da qual selecionamos e organizamos objetos de estudo, experiências, linguagens, práticas, vozes, narrativas, relações sociais, identidades” (CORAZZA, 2008, p. 122), deixando de lado um discurso único para trabalhar com a diversidade de discursos que nos rodeia mas que muitas vezes não sabemos que existem ou não queremos saber. Se planejar se torna uma fabricação de planos, a atuação do professor e dos alunos se perde em meio a uma homogeneidade latente. É necessário, então, suspeitar da prática de planejar, “submetendo-a, por seus efeitos de verdade, a um movimento incansável de desconstrução” (CORAZZA, 2008, p. 123).

Planejamentos não são somente pensados em termos de organização, já que também buscam oportunizar e potencializar uma aprendizagem significativa, que é justamente o que se procura proporcionar com o trabalho por projetos e a elaboração de um currículo que procura saber quem é o aluno e suas necessidades ou desejos de participação social por meio da linguagem. A busca por conhecimento que seja significativo motiva a ação por parte do aluno, incentivando sua capacidade de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico e construir relações entre o conhecimento e a sua vida (HERNÁNDEZ, 1998).

Desde essa perspectiva, o aluno não é visto como “o receptáculo de conhecimentos impartidos pelo professor, mas sim como autor do seu processo de aprendizagem” (OHLWEILER, 2006, p. 13-14), e o professor não é um transmissor de informações para um grupo passivo, mas todos são atores de um processo de reflexão e reelaboração de suas experiências (HERNÁNDEZ, 2007). Como o projeto é uma construção dos alunos e do professor, já que o professor também explora, investiga, procura soluções para os problemas e, a partir desses movimentos, desenvolve-se e aprende em conjunto com os outros participantes do evento educacional (NOGUEIRA, 2008, p. 83), este precisa repensar seu papel como aquele que possui conhecimento que deve ser passado aos que não o têm e assumir o papel de facilitador de oportunidades, gerenciador, e também de aprendiz: “o professor passa a ocupar o

papel de co-criador de saberes e de culturas, aceitando com plena consciência a ‘vulnerabilidade’ do próprio papel, junto à dúvida, ao erro, ao estupor e à curiosidade” (BARBOSA, 2004, p. 12).

Nesse sentido, professores acostumados a seguirem um programa previamente determinado em sua totalidade muito possivelmente enfrentarão o desafio de repensar e refletir sobre determinadas práticas escolares nas quais foram formados, deparando-se com outras ações: problematizar; propor tarefas relevantes e necessárias para atingir os objetivos delineados; coordenar o trabalho em grupo e individual; sugerir e indicar redirecionamentos que se mostrem necessários; estar atento às histórias dos alunos, ao modo como a interação entre eles se estabelece, às suas necessidades e às suas potencialidades de participação; avaliar para retomar, voltar, planejar novas etapas de aprendizagem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, um projeto é definido como a organização didática que “tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social” (BRASIL, 1998, p. 87)¹⁵ na escola e/ou fora dela. Com base nessa proposta de produção conjunta da turma, procura-se trabalhar com o tema selecionado e com gêneros do discurso relevantes para o estudo desse tema a partir de textos que circulam em diferentes esferas e práticas sociais, visando à participação dos alunos em sala de aula e fora dela. Assim, desenvolver um projeto é uma forma de criar condições para que os alunos se deparem com a necessidade de se apropriar de recursos linguístico-discursivos e culturais necessários para compreender e produzir textos e se envolver em situações de comunicação significativas e relevantes para os objetivos projetados.

Segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 145), que apresentam e discutem referenciais para o ensino de línguas adicionais na educação básica como parte dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, colocando em pauta também uma progressão curricular baseada em projetos para esse componente do ensino, o projeto configura-se como “uma proposta de produção conjunta da turma em relação ao tema selecionado, que vincule os objetivos de ensino do eixo temático e dos gêneros do discurso implicados à participação efetiva dos alunos na comunidade escolar e fora dela”. Antever uma determinada participação social orienta o trabalho realizado

¹⁵ Conforme apontei anteriormente (nota 8), os PCN e outras referências usadas neste trabalho, como Filipouski et al. (2009), Schlatter e Garcez (2009, 2012), Simões et al. (2012), tratam do ensino no contexto escolar, e, no caso de Filipouski et al. (2009) e de Simões et al. (2012), abordam o ensino de português como língua materna. Tendo sido aportes construídos sob as mesmas bases teóricas do que as utilizadas pela proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), entendo que são referências importantes para contextualizar o ensino no PPE.

em sala de aula, isto é, o desenvolvimento e a elaboração de uma produção final que tem objetivos e interlocutores definidos guia a busca por conhecimento e as tarefas propostas em sala de aula. Ao aferir coerência ao que é realizado ao longo das aulas, o projeto justifica as tarefas pedagógicas e a avaliação (SCHLATTER, GARCEZ, 2012).

As tarefas pedagógicas a que faço referência envolvem a interação dos educandos em função de objetivos construídos conjuntamente e compartilhados (GARGIULO et al., 2009). Elas constituem uma proposta do professor quanto ao que se quer que os participantes desenvolvam, direcionando as atividades realizadas em sala de aula, as quais, por sua vez, correspondem à realização em si da tarefa ou de variações dela, levando em conta que as tarefas se concretizam a partir do que vai se estabelecendo nas interações construídas pelos e entre os participantes em aula (SCHLATTER, GARCEZ, 2012)¹⁶.

As tarefas, então, constituem planos, instruções para ações situadas, objetos discursivos em relação aos quais os participantes são convidados a agir responsivamente pela realização de atividades situadas (BULLA, 2014), sendo necessário o seu planejamento para a criação de oportunidades de aprendizagem. Além disso, ao se fazer uso de tarefas em sala de aula, é importante ter em mente, conforme Bulla (2014, p. 156), que “é trabalho do professor não pressupor a existência de cognições socialmente compartilhadas com os alunos sobre as tarefas pedagógicas”, o que significa que todos os participantes do evento educacional, o que inclui o professor, devem lidar com as tarefas como “objetos discursivos de natureza descritiva”, implicando a construção conjunta e o compartilhamento do que se entende em relação às ações que a tarefa propõe. Enquanto planos, as tarefas pedagógicas ainda não envolvem realização; quando temos a realização em si da proposta, passamos a lidar com atividades pedagógicas, que se referem a um “conjunto de ações sociais encadeadas [...] [que] vão se concretizar conforme o andamento das interações sociais entre os participantes” (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 95). Nesse sentido, as atividades são parcialmente previsíveis, podendo se transformar no decorrer da interação entre os participantes.

As tarefas propostas para orientar o trabalho em aula podem estar reunidas sequencialmente em unidades didáticas, ou seja, em encadeamentos de diferentes textos e tarefas centradas neles (pré-leitura, leitura, compreensão oral, reflexão linguística, produção

¹⁶ Em Schlatter e Garcez (2009, p. 162-164), podem ser conferidas perguntas a partir das quais se podem elaborar diferentes tarefas (tarefas preparatórias, tarefas de compreensão no contato inicial com o texto, tarefas de reação ao texto – produção oral e escrita –, tarefas de resposta aos textos dos alunos, tarefas para a prática de recursos linguísticos de maneira contextualizada, entre outras), tendo em vista que é essencial promover a participação dos alunos para lidar com textos na língua que se está estudando, o que significa que as características e a progressão das tarefas precisam proporcionar as condições necessárias para que os alunos possam desenvolvê-las.

oral e escrita). Dessa forma, as tarefas são organizadas de modo a proporcionarem aos alunos oportunidades de reflexão em torno do tema do projeto, de questões levantadas pelos textos, do que está explicitado e do que é pressuposto neles, de posicionamentos em relação a eles, de recursos linguístico-discursivos relevantes para a análise de sentidos possíveis de se aferir a eles, favorecendo também a apropriação das características linguístico-discursivas do gênero do discurso estruturante do projeto, que é o gênero que será foco do trabalho em aula (se os alunos forem provocados a escrever reportagens sobre a UFRGS, por exemplo, eles deverão ler, discutir e analisar reportagens), o que não significa que não haverá oportunidade de entrar em contato com textos de outros gêneros para a busca de conteúdos, por exemplo. Em cada unidade, o que norteia o trabalho e define os objetivos de leitura, escuta e produção oral e escrita a serem focalizados nas tarefas é o projeto. Nesse sentido, a seleção de recursos linguístico-discursivos e as tarefas para praticá-los em situações que se relacionam com o projeto justificam-se uma vez que possibilitam a participação dos alunos no desenvolvimento do projeto (SCHLATTER, GARCEZ, 2009; 2012).

Ao se trabalhar com projetos organizados a partir de temáticas e gêneros do discurso estruturantes, é fundamental que a avaliação seja feita de forma qualitativa e realizada durante todo o processo de desenvolvimento do projeto. Se há momentos destinados à reflexão sobre a aprendizagem, se há uma trajetória que deve ser percorrida até o objetivo final, fazer, por exemplo, uma avaliação fechada do resultado não reflete o que foi construído. Da mesma forma, avaliar buscando que o aluno repita o que foi visto em aula não faz sentido, mas sim avaliar buscando que o aluno “enfrente novos desafios em termos de dar conta de sua trajetória e de momentos-chaves de sua aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 94). No ensino por projetos, propõe-se dar voz a todos os participantes nas decisões sobre a avaliação, fornecendo oportunidades para participar, por exemplo, da construção de critérios e parâmetros de avaliação do trabalho a ser realizado e da aprendizagem (SCHLATTER, GARCEZ, 2012). Ao se pensar nos critérios de avaliação desde o começo do projeto, deixa-se claro o que está sendo considerado importante, e é possível proporcionar orientação para “os alunos e o professor no desenvolvimento do projeto, pois desde o início é possível saber as linhas gerais do que é esperado de cada um e o que é necessário em termos de condições para levar o projeto a cabo” (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 161).

Conforme dito anteriormente, para a realização de projetos de aprendizagem sugeridos, a progressão curricular proposta por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) propõe gêneros do discurso estruturantes com base em uma noção de uso da linguagem como um conjunto de práticas sociais, historicamente construídas e dinâmicas, por meio das quais nos comunicamos

e agimos no mundo, interagindo com outros e construindo com eles o nosso fazer cotidiano (CLARK, 2000). Ao abordarmos o uso da linguagem, estamos também falando de participação contextualizada, tendo em vista que há determinados interlocutores envolvidos que atuam com certos propósitos ao se comunicar e agir em um contexto situado. Nesse sentido, Clark (2000, p. 76) destaca que “a linguagem é fundamentalmente usada com propósitos sociais”, ou seja, usamos a linguagem para fazer coisas, para nos ajudar a levar a cabo as atividades sociais, o que envolve sujeitos que desempenham mais do que ações individuais, já que devem coordená-las.

De acordo com Bakhtin (2003), a enunciação pode ser entendida como o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, sendo que na ausência de um interlocutor real, um interlocutor é pressuposto com base em um representante do grupo social ao qual o locutor pertence. Sendo assim, sempre nos dirigimos a um interlocutor, e a palavra varia se ele se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se ele estiver em uma ou outra posição na hierarquia social, entre outras possibilidades. A enunciação, então, está ligada a essa dinâmica de interação estabelecida entre os interlocutores, resultando da interação social e dos discursos construídos e transformados continuamente na relação entre os sujeitos.

É com base nessa perspectiva que podemos tratar a linguagem como reguladora das práticas sociais: a linguagem é o meio pelo qual nos relacionamos com os outros e com os valores que orientam a vida em sociedade, valores que são constituídos, histórica e socialmente, nos enunciados concretos da comunicação verbal. E é através da interação com outras pessoas que aprendemos nossa língua, uma vez que “a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva” (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Entendendo que o uso da língua é social e se atualiza em enunciados concretos e únicos de participantes em distintas esferas da atividade humana (BAKHTIN 2003, p. 261), cada uma com sua função socioideológica particular (educacional, jurídica, religiosa, cotidiana, etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, etc.), Bakhtin (2003) afirma que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos historicamente construídos e que vão se estabilizando nas diferentes esferas. Ao falar em relativamente estáveis, tratamos da historicidade dos gêneros, o que significa que eles não são definidos de uma vez e permanecem exatamente dessa maneira para sempre, não sendo possível, portanto, delimitar suas características em uma categorização ou classificação fechada. Ainda assim, essa noção de gênero reúne textos com base em

determinadas características ou propriedades em comum, e, tendo isso em vista, os gêneros organizam as situações comunicativas, indicando o que historicamente foi se tornando reconhecível para os participantes em termos do que compõe e de como se organiza o discurso levando em conta os interlocutores, o propósito e as condições de produção (SCHOFFEN, 2009).

A noção de gênero também faz referência a uma necessária imprecisão em relação às características ou propriedades que textos do mesmo gênero compartilham. Esses tipos relativamente estáveis “comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2009, p. 127). Portanto, há a relação entre estabilidade e mudança: existem aspectos do gênero que recorrem e aspectos que mudam, respondendo ao novo. Dessa forma, o gênero, por sua constituição, exerce também um efeito normativo sobre as interações, já que atua como um índice de referência para a construção dos enunciados.

Os gêneros, para o falante, funcionam como um indicador social para a construção do enunciado, tendo em vista os vários aspectos envolvidos: quem fala; com quem; com que objetivo; em que modalidade: falada, escrita, sinalizada ou híbrida; por meio de qual suporte: telefone, jornal, internet, entre outros; através de qual formato (SCHOFFEN, 2009, p. 92). Ao mesmo tempo, para o interlocutor, os gêneros criam expectativas de como serão as ações e orientam em relação ao novo no interior dessas ações, ajudando no reconhecimento de semelhanças para tornar o novo em algo familiar e proporcionando oportunidades de adaptação da sua forma às novas circunstâncias (já que suas fronteiras não são estanques e precisas) (SCHOFFEN, 2009, p. 92).

Considerando as questões apresentadas, podemos pensar as aulas de língua adicional como o lugar em que gêneros do discurso podem ser recriados por meio da leitura e da produção significativa de textos, e, dessa maneira, estamos levando em conta esferas da vida que irão fazer parte do trabalho em aula. Nessa direção, também estaremos possibilitando que os conhecimentos aprendidos tenham impacto na participação dos alunos em tais esferas. Portanto, utilizar a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso para o ensino da língua “significa também pensar nas relações possíveis entre os alunos e as esferas da vida a que os gêneros pertencem” (SIMÕES et al., 2012, p. 78). Nesse sentido, o objetivo de ensinar gêneros discursivos, conforme Schlatter e Garcez (2012, p. 87), é oportunizar ao aluno aprendizagem(ns) sobre as expectativas ligadas aos textos usados nas mais diversas esferas da atividade humana, “posicionando-se em relação aos sentidos e ao texto em si e participando através deles nas esferas que já conhece ou das quais quer e poderá vir a participar”.

É sob esse viés que Filipouski et al. (2009, p. 78), nos Referenciais Curriculares de língua portuguesa e literatura do Rio Grande do Sul, apresentam os gêneros do discurso como conteúdos estruturantes das aulas: “não apenas serão objeto de discussão e reflexão, mas principalmente serão objeto de trabalho, na leitura e na produção”. Segundo as autoras, a compreensão e a adoção dessa perspectiva permite uma seleção orgânica, organizada e não aleatória de textos para ler e produzir, o que decorre de os gêneros resultarem da relação constituída historicamente entre os contextos de produção dos textos e as maneiras pelas quais a linguagem se organiza para possibilitar a produção desses textos nessas situações. O trabalho com o texto torna-se ponto de partida e de chegada, sendo o centro das tarefas planejadas pelo professor.

Ainda que uma pessoa tenha experiência com gêneros de uma determinada esfera da atividade humana, ela pode ter dificuldade para produzir em gêneros com os quais não está acostumada, bem como responder a eles. Por isso, é preciso ter alguma experiência com o gênero a fim de que se possa compreendê-lo e enunciar com confiança. Expandir a circulação do aluno em diversos e variados gêneros significa promover oportunidades para o uso contextualizado da língua e para a reflexão sobre como sujeitos podem ou não vir a participar de distintos grupos e práticas sociais, considerando os valores sociais presentes. Em outras palavras, “significa compreender e ampliar o leque de escolhas possíveis para enfrentar os desafios de novas práticas sociais e para adaptar-se, quando desejado ou necessário, a diferentes usos da linguagem” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 138). Assim, um dos pontos centrais para a sala de aula é a utilização de textos que atualizam gêneros discursivos que fazem parte de diferentes práticas sociais relevantes.

Se pensamos em um ensino de PLA que tenha como objetivo aperfeiçoar e ampliar a participação dos educandos em práticas sociais em que os alunos se envolvem e em que poderiam passar a se envolver com a mediação das aulas, estamos falando de encontros significativos com diferentes textos. E nesses encontros, está sempre implicada a necessidade de lidar com recursos linguístico-discursivos. Não me refiro aqui à nomenclatura ou a classificações gramaticais, as quais podem se tornar importantes em determinados momentos pois estruturam vários materiais de referência (como dicionários, gramáticas, guias ortográficos, corretores eletrônicos, conjugadores eletrônicos de verbos, *sites* que tratam de recursos linguísticos), que são importantes para os alunos se tornarem usuários versáteis da língua e, por isso e para isso, podem ser foco de planejamento de aulas. No entanto, estudá-las em si mesmas e de forma mecânica não significa saber consultar esses materiais quando se está lidando com situações concretas de uso da língua, bem como não significa saber usar o

português de modo contextualizado para realizar ações em situações concretas. Isso pode ser alcançado se as tarefas propostas se centrarem em textos e, portanto, em problemas concretos gerados pelo uso da língua e em soluções que passam pela reflexão sobre tais problemas. Sendo assim, ao se aperfeiçoar e ampliar a circulação do aluno por variados gêneros e textos, pode-se promover oportunidades para o uso contextualizado da língua e, dessa forma, ampliar o conjunto de escolhas existentes para enfrentar os desafios de novas práticas sociais.

É por meio do uso da linguagem que os alunos produzem e compartilham sentidos, sendo capazes de melhor conhecer sobre si mesmos, o outro, a cultura e o mundo. A aprendizagem, então, é considerada um conhecimento socialmente construído, ou seja, sua construção não é linear, não é restrita a uma única trajetória, podendo-se chegar a mais de um resultado (SIMÕES et al., 2012). Tendo isso em vista, a sala de aula de língua adicional pode ser um espaço para os participantes interagirem ao longo do desenvolvimento de projetos, bem como fazerem uso de recursos linguístico-discursivos já conhecidos e aprenderem outros à medida que se mostrarem necessários a fim de alcançarem os objetivos definidos.

Nesse sentido, em uma perspectiva social e situada de aprendizagem, a “aprendizagem acontece na interação, com o outro e em vivências significativas com o conhecimento” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 14). Em outras palavras, é importante desenvolver atividades em aula que promovam o trabalho conjunto dos participantes do evento educacional para realizarem ações tornadas relevantes por eles nos contextos e nas relações que estão construindo nesses momentos. Há momentos para se trabalhar individualmente, mas é importante proporcionar o compartilhamento de experiências entre os alunos para que juntos alcancem os objetivos propostos no projeto e construam comunidades colaborativas de aprendizagem, as quais, segundo Bulla et al. (2012), estão relacionadas à construção de um contexto de aprendizagem em que os participantes, com diferentes relações sociais mas compartilhando práticas de uso da linguagem, tenham voz nas decisões tomadas e em que essa participação se torne imprescindível para o desenvolvimento das suas produções. Ou seja, é por meio da interação que as atividades são levadas a cabo pelos participantes do evento educacional.

Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) apresentam uma proposta curricular para o ensino de PLA levando em conta as necessidades dos alunos do PPE e coerente com os pressupostos teóricos desse contexto de ensino, que se apoia na perspectiva de que aprender uma língua envolve a participação do aluno em diferentes atividades e práticas sociais por meio da realização de ações pelo uso da linguagem, interagindo com os outros para levar a cabo tais ações. A fim de desenvolver o trabalho com as temáticas e os gêneros do discurso sugeridos,

as autoras propõem projetos de aprendizagem, em consonância com o que foi discutido acima. Por se constituir em um guia para a prática do professor, é a partir desse currículo que os professores do PPE vêm procurando estruturar o seu trabalho em sala de aula, levando em conta e usando os temas, os gêneros, os projetos e os objetivos e conteúdos sugeridos. Para organizar o trabalho de sala de aula com base na proposta de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), é necessário que o professor saiba como fazer uso desse guia de forma coerente com os pressupostos teóricos e com o que está proposto.

Conforme mencionado anteriormente, ao se trabalhar com uma proposta curricular que se apoia em temáticas, gêneros do discurso e projetos, várias perguntas podem surgir quanto ao planejamento do programa de ensino do projeto e das aulas, principalmente se o professor não está familiarizado com tal proposta. Por exemplo, quais ações iniciais são necessárias para contextualizar o planejamento de um programa de ensino de um projeto de aprendizagem? Quais elementos estruturam um programa de ensino de um projeto de aprendizagem? Quais critérios podem ser usados para o delineamento dos diferentes elementos necessários a um programa de ensino? Tais questionamentos me levaram a definir o objetivo deste trabalho, de reunir orientações para o planejamento de programas de ensino para projetos de aprendizagem de PLA visando à participação do educando em práticas sociais.

Sendo assim, estruturo, apresento e discuto o planejamento de dois programas de ensino de projetos, procurando organizar e sistematizar orientações para o planejamento de programas de ensino de projetos baseados em currículos orientados por temas, gêneros do discurso e projetos. Ao realizar essas ações, mostro dois exemplos de programas referentes a dois dos projetos sugeridos para o curso Intermediário II na progressão curricular de Kraemer (2012). Os pressupostos teóricos apresentados neste capítulo serão retomados ao longo dos próximos para contextualizar as decisões tomadas e elucidar e fundamentar os programas de ensino que proponho a partir do capítulo 3. Antes disso, no próximo capítulo, trato da progressão curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), na qual os programas de ensino dos projetos de aprendizagem apresentados mais adiante foram baseados, assim como abordo o PPE e o curso Intermediário II, a partir dos quais este trabalho foi desenvolvido.

2. O CONTEXTO DO ESTUDO

Neste capítulo, abordo a proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) com o intuito de contextualizar o ponto de partida para o planejamento dos programas de ensino dos projetos de aprendizagem que proponho para o curso Intermediário II. Em seguida, trato do contexto a partir do qual tanto os estudos de Kraemer (2012) e de Mittelstadt (2013) quanto este trabalho foram realizados: o PPE. Além disso, apresento, mais especificamente, o curso Intermediário II, a fim de delimitar o escopo e o alcance do objetivo estabelecido para este trabalho.

2.1. Orientações curriculares do PPE

No PPE, o desenvolvimento de projetos ancorados em temas e gêneros do discurso tem sido um dos eixos orientadores da prática docente, sendo uma das atividades propostas em diferentes cursos. Em 2005, o Programa passou a oferecer o curso Projetos para os níveis básico, intermediário e avançado (BULLA et al., no prelo), voltado especificamente ao trabalho com projetos em aula. Foi com base nesse contexto de ensino e nas orientações teóricas e diretrizes didático-pedagógicas discutidas no capítulo anterior (uso da linguagem como prática social, perspectiva social e situada em relação ao ensino e à aprendizagem, estudo de gêneros do discurso, desenvolvimento de projetos de aprendizagem) que Kraemer (2012) elaborou sua proposta curricular para os cursos Básico I e II e Intermediário I e II e Mittelstadt (2013), para o Avançado, organizando-as por temáticas e gêneros do discurso a serem desenvolvidos a partir das sugestões de projetos, com base no que seria relevante ao perfil e às necessidades de aprendizagem dos alunos do Programa.

É importante ressaltar que, mesmo com as sugestões propostas, a flexibilidade de conteúdos está presente no currículo: há indicações de eixos temáticos para cada curso de acordo com um levantamento das demandas de aprendizagem do público alvo do PPE, mas eles são amplos e genéricos, existindo diferentes possibilidades de recortes e de gêneros do discurso para o desenvolvimento de cada temática. Nesse sentido, conforme Kraemer (2012, p. 99), “não há uma seleção pronta [de temáticas e gêneros] que se possa usar em um determinado curso ou nível sem que sofra alterações e adaptações de acordo com o perfil dos alunos e do contexto de ensino”, devendo o professor estar atento a vários fatores – idade dos alunos, suas habilidades linguísticas, suas necessidades de conhecimento para uma efetiva participação social e para seu

crescimento intelectual – que possam influenciar a escolha dos temas e gêneros a serem trabalhados.

Para desenvolver o currículo, Kraemer (2012) analisou diferentes documentos oficiais, os quais, direta ou indiretamente, apresentam possíveis propostas curriculares para aulas de PLA e/ou para ensino de línguas: o exame Celpe-Bras¹⁷; os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa; os Referenciais Curriculares de Língua Portuguesa e de Línguas Adicionais do Rio Grande do Sul; e o Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro¹⁸. Conforme já mencionado, os critérios elencados por Kraemer (2012) para a organização de uma progressão curricular de PLA para o contexto do PPE envolvem disponibilidade de tempo (carga horária dos cursos de referência), condições físicas e materiais do contexto de ensino, formação dos professores, perfil dos alunos, pressupostos teóricos e diretrizes didático-pedagógicas do contexto de que trata, e o contexto de ensino em si (Quadro 3). Para a seleção de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos que estruturam a progressão curricular, a autora reúne e organiza diferentes critérios, como pode ser conferido no quadro 4.

Quadro 3: Critérios reunidos por Kraemer (2012) para organização de progressão curricular de PLA

CRITÉRIOS	DESCRIÇÃO
Disponibilidade de tempo (carga horária dos cursos de referência)	90h semestrais = aulas de 2h de duração, 3 vezes por semana
Condições físicas e materiais do contexto de ensino	A universidade dispõe de laboratórios de línguas (que possuem computadores e equipamentos para áudio e gravação de voz); possui aparelhos de TV, DVD, <i>datashow</i> e CD <i>players</i> ; as salas não possuem uma boa acústica para a realização de tarefas compreensão oral.

¹⁷ O exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o único certificado de proficiência em PLA reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Ministério das Relações Exteriores. É aplicado no Brasil e em outros países por Postos Aplicadores credenciados pelo Inep. No Brasil, é exigido por universidades para ingresso em cursos de graduação e de pós-graduação e é requerido para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que desejam trabalhar no país. São certificados quatro níveis de proficiência (intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior), e, para receber certificação, o examinando deve demonstrar proficiência nas duas partes do exame (a Parte Escrita e a Parte Oral) que avaliam de modo integrado as quatro habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita) (BRASIL, 2016).

¹⁸ O Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE) corresponde a um documento do governo de Portugal que organiza diretrizes para o ensino de PLA, podendo ser usado por professores, organizadores de cursos, elaboradores de currículos e de materiais didáticos, entre outros profissionais ligados ao sistema de educação. Esse documento é composto pelo *QuaREPE - Documento Orientador* e pelo *QuaREPE - Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*, sendo que o primeiro procura oferecer uma base comum para a elaboração de programas, a definição de linhas de orientação curricular e a elaboração de materiais didáticos e de instrumentos de avaliação, apresentando sugestões de conteúdos, bem como competências para cada nível (GROSSO et al., 2011a); e o segundo apresenta fichas modulares, sugestões de exercícios e recursos para avaliação (GROSSO et al., 2011b).

Formação dos professores	Estudantes de graduação e pós-graduação em Letras (com diferentes ênfases de línguas); formação continuada através dos Seminários de Formação de Professores de PLA; envolvimento em projetos de pesquisa.
Perfil dos alunos do PPE	Estudantes de PLA, sendo alguns intercambistas da UFRGS (graduação e pós-graduação em diversos cursos), com variados níveis de proficiência de LP, inseridos no contexto em que a língua-alvo é a língua de comunicação desse contexto, provenientes de diversas nacionalidades, falantes de diferentes línguas, de faixa etária média de 22 anos, possuidores tanto de motivações pessoais quanto profissionais para estudar PLA.
Pressupostos teóricos e diretrizes didático-pedagógicas	Uso da linguagem como ação social; foco do ensino e da aprendizagem numa perspectiva social e situada, realizados por meio de tarefas e projetos pedagógicos organizados em torno de gêneros do discurso.
Contexto de ensino	PPE da UFRGS

Fonte: reprodução do Quadro 12 de KRAEMER, 2012, p. 100-101

Quadro 4: Critérios organizados por Kraemer (2012) para seleção de temas, gêneros do discurso, projetos, objetivos e conteúdos para progressão curricular de PLA

CRITÉRIOS	
Definição dos temas	<ul style="list-style-type: none"> - Adequação ao contexto de ensino - Adequação ao perfil dos alunos - Esferas de uso da linguagem nas quais os alunos se inserem ou possam se inserir/circular - Questionamentos dos alunos sobre a vida social, a história, as crenças, os valores, as práticas e a cultura - Concretude e proximidade do tema em relação aos campos de atuação dos estudantes - Ser genérico e abrangente - Poder proporcionar reflexões e tomada de posição sobre a realidade social global
Definição dos gêneros do discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o tema - Relação de progressão das exigências feitas aos alunos em termos das práticas de linguagem envolvidas para se compreender e/ou produzir o gênero em foco - Âmbito de interlocução, propósitos, recursos linguísticos - Proporcionar ao aluno o contato com textos de diversos gêneros orais e escritos em circulação na sociedade, retirados de suportes diversos, tendo por base o princípio de preparar o aluno não só para as práticas de uso da linguagem na sala de aula como também fora dos limites dela
Definição dos projetos	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o tema e o gênero estruturantes - Relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa - Adaptabilidade em relação ao grupo de alunos - Exequibilidade - Ter como ponto de chegada uma produção final que proporcione usar a língua e seus conhecimentos com propósitos e interlocutores definidos e coerentes com o tema discutido
Definição dos objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Relação com o gênero estruturante e o projeto - Envolver leitura e/ou compreensão oral e produção oral e/ou escrita
Definição dos conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Estar a serviço dos propósitos de uso da língua - Fornecer instrumentos necessários para a realização das tarefas propostas - Permitir a atribuição de sentidos ao texto - Lógica interna dos conteúdos de português (por exemplo, tamanho das frases, ordem dos constituintes das frases, relações de coordenação e subordinação)

Fonte: reprodução do Quadro 13 de KRAEMER, 2012, p. 101-102

A progressão curricular proposta por Kraemer (2012) é organizada com base nos critérios de elaboração curricular para o ensino de PLA apresentados acima, tendo em vista os seguintes questionamentos:

- Que conhecimentos são relevantes para os nossos alunos considerando que estão vivendo em Porto Alegre e estudando no PPE da UFRGS?
- Como proporcionar a reflexão deles sobre língua e cultura de maneira integrada e acessível aos seus conhecimentos gramaticais, discursivos e sociolinguísticos prévios?
- Que conhecimentos sobre a língua e a cultura brasileira eles precisam ter para poder atingir objetivos como, por exemplo, fazer um intercâmbio acadêmico no Brasil, trabalhar no Brasil ou obter o certificado de proficiência no Celpe-Bras?

(KRAEMER, 2012, p. 103-104)

Entendendo que

- ao morar em Porto Alegre e estudar no PPE, os alunos se deparam com esferas de uso da linguagem pelas quais necessitam e/ou desejaram circular, sendo necessário aprender a lidar com elas;
- a partir do ensino orientado por projetos, pelo trabalho com temáticas, gêneros e textos, os alunos têm oportunidades de integrar cultura e língua fazendo uso de conhecimentos prévios e de novas oportunidades de aprendizagem para refletir sobre elementos culturais e se apropriar de características linguístico-discursivas de gêneros;
- para atuar com desenvoltura e confiança em diferentes contextos no Brasil, por exemplo, acadêmicos e profissionais, os alunos precisam aprender como são levadas a cabo interações entre participantes dessas esferas de atuação social e o que é esperado deles em termos de uso da língua, de regras sociais e institucionais, de comportamentos.

Kraemer (2012) procurou selecionar temas relevantes para os alunos, buscando uma progressão que fosse ampliando-os e aprofundando-os ao longo dos cursos de referência, o que implica uma maior complexidade em termos de pesquisa, reflexão, abstração e formas de expressão com as quais os alunos devem lidar tendo em vista o objetivo de cumprir os propósitos de uso da língua para alcançar a participação social projetada (KRAEMER, 2012).

A progressão de temas foi definida tendo em vista temas que partem de campos de atuação mais próximos e mais concretos para campos de atuação mais distantes e mais abstratos, que exigem maior competência comunicativa; e o trabalho com a mesma temática ao longo das etapas, mas com subtemáticas mais próximas e concretas a subtemáticas mais amadurecidas. Com base nisso, alguns temas que são considerados relevantes para a discussão

em mais de um curso repetem-se, porém, a sua abordagem é realizada por meio de diferentes subtemáticas e gêneros do discurso. Para a escolha de temas para a sua proposta curricular, a autora baseou-se em temáticas indicadas nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009) e também em temas, gêneros e projetos que já eram trabalhados nos cursos de referência do PPE e em torno dos quais já havia várias tarefas elaboradas pelos professores do Programa. O quadro a seguir ilustra o adensamento de conhecimentos proposto para a temática “Brasil: que lugar é este?”/“Interpretações do Brasil” (KRAEMER, 2012, p. 117, 126, 130-131, 139, para os níveis Básico I até Intermediário II; MITTELSTAD, 2013, p. 129-130, para o nível Avançado).

Quadro 5: Progressão de subtemáticas e gêneros ao longo da proposta curricular do PPE

	Básico 1	Básico 2	Intermediário I	Intermediário II	Avançado
Temática	Brasil: que lugar é este?				Interpretações do Brasil
Subtemáticas	<ul style="list-style-type: none"> - Informações gerais (tamanho, população, regiões, estados, etc.) - Lugares: Aonde ir? (turismo) - Transporte: Como viajar? (meios de transporte, como comprar passagem) - Hospedagem: onde ficar? (escolhendo e reservando uma hospedagem) - Conhecer este lugar vale a pena (sugestões de lugares para visitar) 	<ul style="list-style-type: none"> - Estados do Brasil: características econômicas, geográficas, climáticas, cidades importantes, festas, etc. - Quem são as personalidades da música, das artes e dos esportes? - Feriados 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação e organização política: eleições, partidos políticos, três poderes - Economia: atividades econômicas, relações comerciais - Folclore: lendas, mitos, superstições e crenças 	<ul style="list-style-type: none"> - Legislação: projetos e reformas - O que é o jeitinho brasileiro? - Comportamento: o (não) cumprimento das leis - Normas de convivência: o que não é lei, mas é seguido por nós 	<ul style="list-style-type: none"> - A cordialidade do brasileiro - O Estado patriarcal brasileiro - O peso do Estado brasileiro - A colonização brasileira
Gêneros estruturantes	<ul style="list-style-type: none"> - Guia de viagem - Relato de viagem - Roteiro de viagem - Cartão postal - Conversa no hotel, no aeroporto - Convite - Dicionário - E-mail - Ficha de reserva de hotel - Mapa do Brasil - Relato oral sobre uma viagem - Reportagem televisiva sobre cidades para conhecer 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação oral sobre festas tradicionais e/ou, personalidades - Gêneros ligados ao turismo: panfletos, propagandas, sites de viagem, anúncios de pacotes de viagem, perfil do viajante, texto para guia de viagem - Biografia - Calendário - Coluna social - Excertos de textos de Geografia - Mapa do Brasil 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação oral - Debate político - Lendas ou mitos - Sarau - Texto didático sobre a organização política brasileira - Charge - Gráfico - Horário eleitoral - História em quadrinho - Lenda - Mito - Notícia - Propaganda política 	<ul style="list-style-type: none"> - Debate - Reportagem - Texto informativo - Códigos - Contratos - Estatutos - Normas - Projetos de lei - Regulamentos 	<ul style="list-style-type: none"> - Canção - Crônica - Ensaio - Narrativa de viagem - Telejornal - Resenha - Exposição oral - Debate - Artigo de opinião - Documentário - Romance histórico - Peça teatral - Relatório de pesquisa - Livro na área

		<ul style="list-style-type: none"> - Quadro, tabela, gráfico - Reportagem - Revista de celebridades - Sites de fofoca - Sites de turismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Reportagem - Santinhos 		de Ciências Sociais
--	--	---	---	--	---------------------

Fonte: KRAEMER, 2012, p. 117, 126, 130-131, 139; MITTELSTADT, 2013, p. 129-130

Como podemos observar no quadro acima, em relação aos gêneros do discurso, também existe uma progressão ao longo dos cursos e níveis, uma progressão das exigências feitas aos alunos quanto às práticas de linguagem envolvidas nos gêneros trabalhados nos projetos, por exemplo, um cartão postal (Básico I) provavelmente envolverá níveis e monitoramento linguístico-discursivos diferentes do que uma charge (Intermediário I). Entre o cartão postal e a charge, pode-se dizer que existe uma progressão de diferentes exigências dos participantes quanto a práticas de linguagem envolvidas nos gêneros, por exemplo, o primeiro acontece em uma esfera privada, enquanto o outro se situa em uma esfera pública, o qual, por conta de, entre outros fatores, assimetria nas relações de interlocução, densidade dos textos envolvidos e de possíveis relações de intertextualidade, demandará maior repertório e monitoramento dos recursos linguístico-discursivos, dos quais o aluno precisará lançar mão para cumprir as expectativas de participação das situações de comunicação.

Conforme já apontado, as possibilidades de trabalho apresentadas para cada temática poderão ser adaptadas pelo professor juntamente com seus alunos, e, com base no perfil deles, poderão escolher o que será estudado ao longo do curso. Para oferecer um leque de alternativas ao professor, há sugestões de subtemáticas, gêneros e projetos além do que é possível tratar durante um semestre, o que proporciona maior flexibilidade e autonomia para se escolher o que for mais conveniente de acordo com o perfil da turma. De acordo com Kraemer (2012, p. 108), “a ideia é que os temas e os gêneros estruturantes se mantenham mais ou menos fixos para cada curso, para que se mantenha a progressão; porém, os projetos podem ser mudados de acordo o que melhor atualiza as demandas dos alunos”.

A progressão, então, é organizada por meio de diferentes temas e gêneros que envolvem “o trabalho com competências e habilidades de leitura, escuta, fala e escrita ao longo dos cursos de maneira que essas competências e habilidades sejam sempre retomadas para servir a novas oportunidades de uso da língua” (KRAEMER, 2012, p. 104), isto é, as competências e habilidades aparecem nos quatro níveis e são aprofundadas e ampliadas ao longo do desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Quanto aos recursos linguístico-discursivos, para tratar deles e organizá-los na sua proposta curricular, Kraemer (2012) parte

da metáfora do ensino em espiral, isto é, do entendimento de que eles podem ser retomados em novas e diferentes práticas para que o aluno tenha distintas oportunidades de uso da língua e torne-se mais confiante para lançar mão dos recursos trabalhados em aula para comunicar-se.

Complementando a proposta de Kraemer (2012), Mittelstadt (2013) sistematiza orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de PLA, tendo como base o mesmo aporte teórico e as diretrizes didático-pedagógicas adotadas no PPE. A autora organiza um conjunto de orientações e propostas pedagógicas tendo em vista o que pode ser trabalhado com alunos de nível avançado em termos de desafios que podem ser propostos a eles a fim de se buscar avanços na sua proficiência em português: os conteúdos nesse nível podem focar no aperfeiçoamento que os alunos de cada turma procuram com vistas à ampliação de sua participação social (MITTELSTADT, 2013, p. 18).

Com base nos documentos oficiais também focalizados por Kraemer (2012) acrescidos pela análise de três livros didáticos para o nível avançado – “Português para estrangeiros: nível avançado” (MARCHANT, 1997), “Português via Brasil” (LIMA, IUNES, 2005) e “Panorama Brasil” (PONCE et al., 2006) – e da “Apostila Estudos Avançados do Texto”¹⁹ (RAMOS et al., 2009/2010) do PPE, Mittelstadt (2013) aponta princípios orientadores para a definição de conteúdos curriculares para o nível avançado de PLA, bem como indica princípios orientadores para o planejamento de aulas e unidades didáticas de nível avançado de PLA. São propostos critérios para a seleção de temáticas e de gêneros estruturantes e também para os textos que podem ser o centro das tarefas desenvolvidas em aula, assim como são feitas sugestões de temáticas, subtemáticas e gêneros estruturantes que poderiam ser trabalhadas em níveis avançados, levando em conta os critérios sistematizados (apresentados mais adiante). Para essa seleção, Mittelstadt (2013) parte de algumas das temáticas presentes na apostila do nível avançado do PPE e as amplia. Entendendo que “conhecer os discursos feitos sobre o país também é necessário para circular em diferentes esferas que se fazem em português” (MITTELSTADT, 2013, p. 125), a autora propõe temáticas sobre o Brasil para serem discutidas em contraste com outras culturas, especialmente as dos alunos. O quadro a seguir ilustra algumas das temáticas e subtemáticas propostas por Mittelstadt (2013), bem como os gêneros relacionados a elas.

¹⁹ A *Apostila Estudos Avançados do Texto* (RAMOS et al., 2009/2010) foi elaborada por diferentes professores do PPE para o nível avançado no Programa. A apostila propõe o trabalho com textos de diferentes gêneros do discurso para desenvolver as quatro habilidades (falar, ler, ouvir e escrever) e ampliar o repertório de recursos linguístico-discursivos para a participação dos alunos nas situações de uso da linguagem propostas. Em 2016, essa apostila foi substituída por outra (MOREIRA, 2016), seguindo os mesmos pressupostos teóricos e propondo um trabalho organizado por projetos de aprendizagem, de acordo com o currículo proposto por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013).

Quadro 6: Exemplos de temáticas, subtemáticas e gêneros estruturantes propostos por Mittelstadt (2013) para o nível avançado

TEMÁTICAS	SUBTEMÁTICAS	GÊNEROS ESTRUTURANTES
A saúde pública no Brasil e no mundo	A Revolta da Vacina e a vacinação no Brasil O Sistema Único de Saúde Causas de morte no Brasil e no mundo Campanhas de saúde O direito à saúde	Bula de medicamentos Depoimento Texto de divulgação científica Crônica Debate Reportagem escrita/audiovisual Carta aberta Entrevista oral/escrita Filme Documentário Lei, decreto e código jurídico
A voz do cidadão	Código de defesa do consumidor Democracia brasileira Protestos no Brasil e no mundo Participação social e política Ativismo social Ativistas conhecidos no Brasil e/ou no mundo	Carta aberta Reclamação Debate Reportagem escrita/audiovisual Texto de opinião Entrevista oral/escrita Filme Documentário Lei, decreto e código jurídico Biografia Autobiografia
Direitos humanos	Direito à liberdade e o trabalho escravo O voto no Brasil Os programas governamentais no Brasil O combate ao abuso e à exploração sexual Usuários de drogas Direitos da criança e do adolescente Direito à moradia digna Direito à educação Direito à segurança Direito à saúde Direito à liberdade de expressão e opinião e a perseguição política durante a ditadura militar no Brasil Direito à liberdade religiosa e de crença Direito à liberdade e a situação carcerária no Brasil e no mundo	Artigo de opinião Debate Carta aberta Código de conduta Mesa redonda Filme Telenovela Peça teatral Romance Reportagem escrita/audiovisual Lei, decreto e código jurídico Biografia Autobiografia
Ecologia	Educação ambiental Preservação ambiental ONGs A ecologia urbana A reciclagem no Brasil O desenvolvimento sustentável A ecologia na legislação brasileira	Reportagem escrita/audiovisual Texto informativo Carta aberta Documentário Texto de divulgação científica Exposição oral Debate Entrevista oral/escrita Lei, decreto e código jurídico

Fonte: MITTELSTADT, 2013, p. 129-131

Conforme mostra o quadro, em relação aos gêneros do discurso, Mittelstadt (2013) sugere diferentes possibilidades de acordo com práticas sociais relacionadas às temáticas. A autora os propõe levando em conta, para o nível avançado de PLA, a importância de se pensar em diversidade em termos de gêneros do discurso conjuntamente com a necessidade de desafios

maiores quanto ao uso da língua. Mittelstadt (2013) também contempla o trabalho com diferentes gêneros orais e escritos de maneira que se possa proporcionar ao aluno o contato com diferentes registros e a oportunidade de pensar em semelhanças e problematizar diferenças. Para as suas indicações, a autora parte de gêneros sugeridos pelos documentos e livros didáticos analisados, bem como de outros que poderiam ser mobilizados tendo em vista as esferas de atividades sociais implicadas.

Além disso, Mittelstadt (2013) faz referência a gêneros de esferas públicas para a seleção de gêneros do discurso utilizados para leitura e para produção oral e escrita. De acordo com a autora, os gêneros para leitura devem ser referências para

[...] o debate e a reflexão sobre os temas em pauta como também para compreender os modos de participação nesse campo de atuação humana por meio do uso da linguagem: a circulação social desses textos, suas características composicionais e elementos linguísticos que lhe são próprios (MITTELSTADT, 2013, p. 131).

Os gêneros para produção textual, por sua vez, devem estabelecer situações de interlocução menos conhecidas pelo aluno e com maior distanciamento temporal ou espacial.

Quanto aos textos a serem usados, a autora traz como critérios para a sua seleção, além de sua relevância para a participação social na esfera de atuação em pauta, a questão de proporcionarem uma ampliação do repertório sobre o tema e o subtema em desenvolvimento, bem como o maior grau de complexidade, que envolve estruturas complexas da língua, como uso de recursos figurativos e de frases mais longas, em ordem inversa, com deslocamento, coordenadas e subordinadas, e vocabulário de uso pouco comum, mais técnico. Para a escolha dos aspectos linguístico-discursivos a serem estudados, alguns critérios são estabelecidos, como o trabalho com diferentes variedades linguísticas, recursos figurativos e determinado vocabulário (termos técnicos, provérbios, expressões idiomáticas, formação de palavras, gírias), assim como um maior nível de adequação aos propósitos e interlocutores projetados, o que está relacionado ao estudo mais aprofundado de recursos linguístico-discursivos e de seus efeitos de sentido no contexto de uso da linguagem proposto.

Mittelstadt (2013) apresenta e discute partes de uma unidade didática criada por ela para ilustrar os critérios que propõe. A unidade didática é organizada em torno do tema *Ecologia* e tem como recorte temático a reciclagem. Ela é composta por um conjunto de textos dos gêneros panfleto, reportagem, cartilha online, resumo acadêmico, carta aberta, e é estruturada a partir de tarefas que propõem pré-leitura, leitura e compreensão de texto, estudo da linguagem, expansão de vocabulário e produção textual.

Ao passo que no trabalho de Mittelstadt (2013) a implementação do currículo é levada a cabo por meio do planejamento da unidade didática proposta pela autora, neste trabalho, realizo a implementação do currículo a partir do planejamento de programas de ensino. Conforme Kraemer (2012, p. 93), unidades didáticas se caracterizam por serem “sequências de tarefas organizadas de maneira gradual para permitir que os alunos reflitam e se apropriem das características discursivas e linguísticas dos gêneros do discurso que serão alvo da produção final do projeto”, enquanto que programas de ensino precedem a elaboração e a estruturação de materiais didáticos, correspondendo à fase inicial do planejamento de um projeto, ao selecionar os elementos que serão necessários para o seu desenvolvimento, como tema e gêneros estruturantes, possibilidades de textos e tarefas, objetivos de aprendizagem. Tendo em vista a lacuna existente em relação a trabalhos que tratam de modo específico sobre o planejamento de programas de ensino, este trabalho busca, portanto, refletir sobre essa etapa essencial do desenvolvimento de projetos em aula, bem como apresentar exemplos de programas de ensino que ilustram os critérios organizados mais adiante para seleção ou definição dos elementos mencionados (tema, gêneros e objetivos de aprendizagem).

Apresento no quadro a seguir uma síntese do que poderia ser o planejamento do programa de ensino do projeto pensado por Mittelstadt (2013) a partir dos critérios e da unidade didática propostos pela autora.

Quadro 7: Critérios para definição do nível avançado propostos por Mittelstadt (2013)

Critérios para definição do nível avançado propostos por Mittelstadt (2013) ²⁰	Unidade didática “Projeto 1 – Reduzir, Reutilizar, Reciclar: Cuidando do Nosso Entorno” ²¹
Temáticas <ul style="list-style-type: none"> • Variedade de assuntos • Temáticas mais desconhecidas, distantes do aluno • Diversidade brasileira 	<p style="text-align: center;">Ecologia</p> <p style="text-align: center;">Reciclagem</p>
Gêneros discursivos para compreensão oral/escrita <ul style="list-style-type: none"> • Variedade de gêneros • Gêneros mais desconhecidos, distantes do aluno • Gêneros ligados à aprendizagem • Gêneros literários 	<p style="text-align: center;">Panfleto Reportagem Cartilha online Resumo acadêmico Carta aberta Crônica</p>
Textos <ul style="list-style-type: none"> • Aumento de repertório sobre a temática/subtemática 	<p style="text-align: center;">Panfletos</p> <p style="text-align: center;">Reportagem: <i>A insolúvel equação dos aterros sanitários</i> Washington Novaes</p>

²⁰ Reproduzo nesta coluna o “Quadro 27: Orientações para a definição de conteúdos curriculares e tarefas pedagógicas para o nível avançado”, proposto por Mittelstadt, 2013, p. 157.

²¹ A autora apresenta a unidade didática na íntegra no Anexo 5 (MITTELSTADT, 2013, p. 183-208).

<ul style="list-style-type: none"> • Complexidade (estruturas complexas da língua, vocabulário técnico/menos comum) 	<p>http://www.estadao.com.br/noticias/suplementos,a-insoluel-equacao-dos-aterros-sanitarios,384115,0.html</p> <p>Resumos acadêmicos: <i>Reciclagem: custos e benefícios econômicos, sociais e ambientais</i> <i>Projeto de reciclagem em centro de educação infantil</i></p> <p>Carta aberta das cooperativas de reciclagem de lixo de São Paulo a população da cidade: http://blogln.ning.com/profiles/blogs/leia-o-manifesto-das</p> <p>Outras cartas abertas (aluno seleciona uma para análise): http://www.unisinos.br/diversos/ju/carta_aberta_tarso.pdf http://www.cartaaberta.org.br/ http://carosamigos.terra.com.br/index/index.php/direto-dos-movimentos/1727-carta-aberta-dos-bombeiros-do-rio-de-janeiro</p> <p>Crônica: <i>Lixo - Luis Fernando Veríssimo</i></p> <p>Para saber mais: http://www.ecodesenvolvimento.org.br/ http://www.greenpeace.org/brasil/pt/</p>
<p>Estudo da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variedades linguísticas • Maior nível de adequação • Recursos figurativos • Vocabulário (termos técnicos, provérbios, expressões idiomáticas, formação de palavras, gírias) 	<p>- (problematização do) uso da partícula “se” como índice de indeterminação do sujeito e partícula apassivadora e seus efeitos de sentido na reportagem e nos resumos acadêmicos;</p> <p>- (problematização de) visões, em diferentes materiais de referência da língua portuguesa., de como a língua funciona;</p> <p>- usos da linguagem realizados pelos locutores das cartas abertas para alcançar os seus propósitos, estilo e construção composicional do gênero;</p> <p>- vocabulário relacionado a ecologia e reciclagem na cartilha online.</p>
<p>Gêneros discursivos para produção oral/escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Variedade de gêneros • Gêneros mais estáveis (em que não são aceitas tantas transgressões) • Interlocutor mais distante do aluno 	<p>Reportagem</p> <p>Carta aberta</p>

Planejamentos de programas de ensino de projetos como o apresentado no quadro acima podem ser encontrados também nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul de língua portuguesa e literatura (FILIPOUSKI et al., 2009) e de línguas adicionais (SCHLATTER, GARCEZ, 2009), contando com propostas de temáticas e subtemáticas, gêneros estruturantes, objetivos de ensino, projetos e tarefas preparatórias, conteúdos, além de competências e habilidades, para a elaboração de unidades didáticas. Em Schlatter e Garcez (2012) e em Simões et al. (2012), também podemos encontrar planejamentos semelhantes, mas, nesses casos, trata-

se do planejamento da progressão do plano de estudos em relação a um currículo interdisciplinar que conta também com indicações de textos para o trabalho em aula.

Como já discutido previamente, em um currículo, é essencial que haja a explicitação de objetivos a serem alcançados e de um plano de ação, uma vez que fundamentarão o trabalho do professor e as atividades de sala de aula, e, desse modo, o currículo se tornará um norte para os planejamentos do professor, as tarefas a serem propostas aos alunos e possíveis redirecionamentos. Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), partindo das orientações teóricas e diretrizes didático-pedagógicas do PPE, orientam a prática dos participantes do evento educacional no sentido de oferecer um repertório de temáticas, gêneros discursivos, recursos linguístico-discursivos que poderão compor diferentes projetos de aprendizagem em uma progressão de nível iniciante ao nível avançado de PLA. Conforme já mencionado, esse repertório em conjunto com as diretrizes didático-pedagógicas alicerçadas em uma visão de ensino no uso e para o uso são a base para a elaboração dos materiais didáticos que têm sido feitos no projeto *Elaboração de materiais didáticos para ensino de Português Língua Adicional no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Gabriela da Silva Bulla, que inclui a seleção de textos pertinentes e relevantes à participação nas práticas sociais em foco, a elaboração de tarefas pedagógicas e de critérios de avaliação, além de orientações para o professor.

É nesse cenário que este trabalho se insere. O planejamento que apresento aqui trata de dois programas de ensino, cada um desenvolvido para um projeto de aprendizagem sugerido na proposta curricular do curso Intermediário II do PPE. Planejei os programas de ensino com base no aporte teórico e nas diretrizes didático-pedagógicas em que a progressão curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) se fundamentam, bem como a partir do que a progressão curricular de Kraemer (2012) sugere para o Intermediário II. Na próxima seção, discorro sobre o contexto do PPE e apresento o curso Intermediário II, situando, assim, o objetivo deste trabalho de desenvolver programas de ensino para projetos de aprendizagem de PLA tendo em vista a participação do educando em práticas sociais.

2.2. O PPE e o curso Intermediário II

Apresentarei nesta seção o contexto em que o curso Intermediário II do PPE está inserido e o perfil dos alunos que estudam nesse nível. Em seguida, mostro o que é indicado na proposta curricular de Kraemer (2012) para esse curso. O conjunto desses elementos foi a base para desenvolver os programas de ensino que discutirei mais adiante.

2.2.1 O curso Intermediário II: o contexto do PPE e o perfil dos alunos

O PPE é um programa de extensão da UFRGS que oferece cursos de português para falantes de outra língua. Fundado em 1993, o Programa vem oportunizando e promovendo o ensino, a pesquisa e a formação de professores de PLA, contando com o trabalho de professores e pesquisadores que são, na maior parte, alunos bolsistas de graduação e de pós-graduação do Instituto de Letras da UFRGS. Alunos de outros cursos de graduação dessa universidade, como Teatro e Jornalismo, participam como professores em cursos de natureza interdisciplinar (por exemplo, Prática Teatral e Leitura e Produção de Texto Jornalístico) em docência compartilhada com professores bolsistas da Letras.

Ao proporcionar espaço para pesquisa e ensino, o PPE fomenta o ensino de PLA, a criação de material didático, a produção de trabalhos acadêmicos com foco em PLA e a troca de experiências entre os professores. Além disso, os professores do PPE participam, a cada semestre, do Seminário de Formação de Professores de PLA, que também pode ser cursado por pessoas interessadas no ensino de PLA, mas que não têm vínculo com a UFRGS. No Seminário, os participantes trabalham com leituras e debates sobre ensino de PLA, projetos de aprendizagem, avaliação, elaboração de materiais didáticos, entre outras questões.

O PPE tem como objetivos:

Objetivo geral

Promover a formação continuada de professores de PLA e contribuir para a expansão e o aprimoramento do ensino de PLA e da pesquisa na área.

Objetivos específicos

- Oferecer cursos presenciais e a distância de PLA, literatura e cultura brasileira;
- Elaborar materiais didáticos de PLA, literatura e cultura brasileira;
- Aplicar o exame Celpe-Bras;
- Oferecer cursos de formação de professores de PLA, em níveis de extensão, graduação e pós-graduação;
- Promover intercâmbio com universidades brasileiras e estrangeiras que atuam na área de PLA;
- Desenvolver pesquisa na área de ensino e aprendizagem de PLA;
- Contribuir para a internacionalização da UFRGS.

(Fonte: *site* do PPE/UFRGS²²)

Como já discutido previamente, ao se orientar pelo uso da linguagem como ação social, o trabalho no PPE guia-se com base no entendimento de que saber uma língua é ser capaz de participar de diferentes atividades em distintas práticas sociais por meio da realização de ações pelo uso da linguagem, sendo esta uma prática historicamente construída e dinâmica através da

²² <http://www.ufrgs.br/pppe/o-programa> (Acesso em 31 de março de 2017)

qual os sujeitos agem no mundo interagindo uns com os outros nos vários campos de atuação humana, utilizando um repertório de recursos compartilhados para construírem ações e posicionando-se em relação a valores que os participantes tornarem relevantes. Propõe-se, dessa forma, a aprendizagem de uma língua pelo uso, considerando propósitos de participação social, sob a perspectiva de que a aprendizagem resulta de atividades desenvolvidas na interação, que ela é uma “realização conjunta, conquistada pelos participantes envolvidos para os fins práticos das atividades em que se engajam em cada aqui e agora da interação” (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 136).

Como já apresentado, busca-se trabalhar em sala de aula com foco no ensino e na aprendizagem sob um viés social e situado, por meio de tarefas e projetos, desenvolvidos com base em gêneros do discurso, que oportunizem aos alunos o uso da língua para realizar diferentes ações e práticas, interagindo na procura por soluções para problemas e, desse modo, construindo novos conhecimentos, lançando mão de formas de expressão já conhecidas e aprendendo outras à medida que se façam necessárias.

De acordo com informações no *site* do PPE, são oferecidos os seguintes cursos atualmente²³:

- Básico I (90 horas)
- Básico II (90 horas)
- Canção Brasileira (30 horas)
- Cinema Brasileiro II (45 horas)
- Compreensão Oral I (45 horas)
- Compreensão Oral II (30 horas)
- Conversação I (45 horas)
- Conversação II (45 horas)
- Avançado (60 horas)
- História e Cultura Gaúcha (45 horas)
- Intensivo Pré-PEC-G²⁴ (500 horas)
- Intermediário I (90 horas)
- Intermediário II (90 horas)
- Leitura e Escrita Acadêmica (45 horas)
- Leitura e Produção de Texto I (45 horas)
- Leitura e Produção de Texto II (60 horas)
- Leitura e Produção de Texto III (60 horas)
- Leitura e Produção de Texto Jornalístico (45 horas)
- Literatura Brasileira II (45 horas)
- Literatura Brasileira III (45 horas)
- Português para Falantes de Espanhol (90 horas)
- Prática Teatral (60 horas)
- Práticas do Discurso Oral (60 horas)
- Prática Cinematográfica (45 horas)
- Preparatório Celpe-Bras²⁵ (20 horas)

²³ Cursos oferecidos no primeiro semestre de 2017, de acordo com informações no *site* do PPE.

²⁴ Este curso, que contempla os níveis básico e intermediário, é oferecido a alunos falantes de inglês e francês do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) que realizarão o exame Celpe-Bras, obrigatório para seu ingresso em universidades brasileiras. Nesse programa, desenvolvido pelo Ministério da Educação e pelo Ministério das Relações Exteriores em parceria com universidades públicas e particulares, o estudante cursa gratuitamente a graduação no Brasil; ele é destinado a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais (informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/pec-g/apresentacao>, acesso em 22 de abril de 2017).

²⁵ Este curso prepara candidatos ao exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Como mencionado anteriormente, os cursos de referência são: Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II e Avançado. Nesses cursos, trabalha-se com as quatro habilidades (falar, ler, ouvir e escrever), sem priorizar uma em especial (como em Conversação I e II ou Compreensão I e II) ou sem ter um foco de estudo específico (como em Prática Cinematográfica ou Prática Teatral).

No curso Intermediário II, em foco aqui, os objetivos de PLA dizem respeito ao desenvolvimento das quatro habilidades, trabalhadas a partir de textos de diferentes gêneros do discurso, e à ampliação do repertório de recursos linguístico-discursivos para participação nas situações de uso da linguagem propostas. Os outros cursos oferecidos para este nível são²⁶: Cinema Brasileiro II, Leitura e Produção de Texto Jornalístico, Literatura Brasileira III, Prática Cinematográfica, Prática Teatral, Práticas do Discurso Oral, Preparatório Celpe-Bras.

Alunos novos, para se matricularem no PPE, devem fazer um teste de nivelamento (SANTOS, 2007; SOUZA, 2016)²⁷ para ser possível verificar e indicar o nível mais adequado conforme seu conhecimento prévio de português. Os níveis considerados para o teste referem-se à proficiência exigida para a matrícula nos cursos de referência do PPE²⁸. De acordo com a grade avaliativa proposta por Santos (2007) em relação à compreensão e produção oral, o aluno que cursará o Intermediário II e os outros cursos do nível correspondente:

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

(SANTOS, 2007, p. 79, grifos da autora)

Conforme a grade avaliativa de compreensão e produção escrita de Santos (2007)²⁹, esse aluno:

- Cumpre todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.
- Apresenta um texto consistente (com muitas informações) e coeso.

²⁶ Cursos oferecidos em 2017/01, conforme informações no *site* do PPE.

²⁷ Para a realização do nivelamento, o PPE utiliza dois testes elaborados por Santos (2007), que avaliam leitura e escrita (Prova Escrita) e compreensão e produção oral (Entrevista), e um teste elaborado por Souza (2016), que avalia compreensão e produção escrita.

²⁸ Santos (2007) descreve os níveis Básico I e II e Intermediário I e II. Souza (2016) contempla também o nível avançado no teste de nivelamento que propõe.

²⁹ Tanto a grade avaliativa de compreensão e produção oral quanto a de compreensão e produção escrita de Santos (2007) podem ser conferidas por completo no Anexo 1.

- Apresenta algumas inadequações gramaticais com relação às funções 4 [Narrar o que fez ontem (no passado)] e 5 [Falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc.)], principalmente na distinção de uso entre elas.
- Apresenta vocabulário amplo e variado.

(SANTOS, 2007, p. 80)

Conforme Santos (2007), alunos de nível Intermediário II cumprem as tarefas do teste de nivelamento com adequação ao contexto de produção delimitado pelo enunciado da tarefa e são capazes de articular com mais autonomia as informações do texto-base na sua produção textual do que alunos de nível Intermediário I. No nível Intermediário II, os alunos apresentam vocabulário bastante amplo na sua produção escrita e oral. Já as inadequações linguísticas nos dois níveis intermediários assemelham-se, apesar de serem menos frequentes no Intermediário II.

Segundo a grade avaliativa de compreensão e produção escrita elaborada por Souza (2016)³⁰, alunos do nível Intermediário II cumprem adequadamente uma das duas tarefas (identificar e elencar informações encontradas no texto lido) e finalizam a outra (produção textual a partir do texto lido), cumprindo os propósitos de modo superficial, ao passo que os alunos do nível Avançado cumprem adequadamente ambas as tarefas. Além disso, alunos do Intermediário II não utilizam muitas marcas claras de interlocução nos seus textos e não os desenvolvem tanto quanto alunos do Avançado, podendo apresentar frases pouco articuladas. Alunos do Intermediário II podem fazer uso adequado de verbos regulares no modo indicativo e conjugar adequadamente verbos no modo subjuntivo, ao passo que alunos do Avançado podem apresentar inadequações no uso do modo subjuntivo. Em ambos os níveis, os alunos apresentam vocabulário amplo, sendo que alunos do Intermediário II apresentam poucas interferências de outras línguas e alunos do Avançado raramente apresentam interferências.

Kraemer (2012) traçou um perfil dos alunos do Programa e fez um levantamento das necessidades de uso do português e das expectativas de aprendizagem deles com base em um questionário realizado com alunos dos quatro cursos de referência do Programa. Esses dados vão ao encontro do que já havia observado a partir da minha experiência como professora do PPE. Segundo os dados apresentados pela autora, os alunos são de diferentes nacionalidades e falantes de diferentes línguas, têm uma média de idade de 22 anos, têm motivações tanto pessoais quanto profissionais para estudar PLA, e muitos deles moram com famílias brasileiras ou com colegas brasileiros ou conterrâneos. A partir das respostas dos alunos quanto às situações em que usam a língua portuguesa, aos gêneros (orais e escritos) com que mais lidam,

³⁰ A grade avaliativa de compreensão e produção escrita de Souza (2016) pode ser verificada no Anexo 2.

aos temas que consideram importantes de serem trabalhados nas aulas e aos gêneros (orais e escritos) que gostariam de estudar, foi possível determinar que as necessidades comunicativas dos alunos em termos de leitura, compreensão oral, produção oral e escrita decorrem de situações da vida cotidiana³¹, de interações com brasileiros em contexto social e profissional e de atividades que precisam realizar no Brasil, e que eles consideram importante tratar de aspectos da cultura brasileira em aula, bem como de aspectos gramaticais (KRAEMER, 2012).

Como os alunos estão morando no Brasil, as diversas oportunidades que têm para usar o português envolvem lidar com diferentes desafios de comunicação e o uso estratégico de competências e habilidades adquiridas ao longo de suas experiências de vida. Dessa forma, o trabalho com a língua portuguesa em sala de aula deve levar em conta as necessidades comunicativas desses alunos, considerando o seu cotidiano, assim como abranger outras situações sociais, ampliando o leque de possibilidades de participação social desejada, o que envolve um trabalho em aula orientado por gêneros do discurso e pelo uso da língua portuguesa com propósitos sociais, e não a partir de um âmbito estritamente linguístico.

Para compor os quadros de conteúdos para os níveis básicos e intermediários, além do perfil e necessidades dos alunos, Kraemer (2012, p. 21-24) levou em consideração quadros de conteúdos curriculares que haviam sido produzidos por professores do PPE³². A organização desses quadros foi realizada a partir da análise dos conteúdos dos livros didáticos que eram adotados no PPE – “Avenida Brasil”, volumes I (LIMA et al., 1991) e II (LIMA et al., 1995) – e das apostilas com materiais adicionais criados por professores do Programa para todos os níveis na época.

Com base nos materiais didáticos e nos quadros, Kraemer (2012) observou que os livros “Avenida Brasil I” (LIMA et al., 1991) e “Avenida Brasil II” (LIMA et al., 1995) eram utilizados como referência dos temas, funções comunicativas e pontos gramaticais a serem desenvolvidos nos cursos, definindo a progressão curricular. As apostilas, por sua vez, tinham o objetivo de trazer mais textos para a aula e proporcionar um trabalho integrado entre as quatro habilidades por meio de tarefas com diferentes gêneros do discurso. A proposta de Kraemer (2012) leva em conta os componentes presentes no “Avenida Brasil” (LIMA et al., 1991; 1995), como temas, funções comunicativas e pontos gramaticais, mas busca organizá-los de maneira que os gêneros do discurso sejam os elementos que organizam as atividades humanas em torno

³¹ Por exemplo: e-mail, formulário, bilhete, cartão postal, convite, diário, exposição oral, receita, relato de experiência vivida, *chat*, fórum, *blog*, entre outros (KRAEMER, 2012).

³² A primeira versão desse quadro é apresentada por Santos (2007) com vistas a elaborar os testes de nivelamento para o PPE. A versão atualizada desse quadro é apresentada por Kraemer (2012) após discussão e alterações propostas em conjunto com professores do PPE em 2010 (ver Anexo 3).

de eixos temáticos. Além disso, segundo a autora, o livro e os outros materiais didáticos propiciaram a reflexão sobre as práticas de linguagem e os recursos linguístico-discursivos necessários para o desenvolvimento dos temas. Na próxima seção, apresento os conteúdos previstos para o Intermediário II a partir da proposta da autora.

2.2.2 A proposta curricular para o curso Intermediário II do PPE

Apresento a seguir o quadro com a proposta curricular de Kraemer (2012) para o Intermediário II. Como pode ser visto no quadro, a autora parte de temas e gêneros para sugerir projetos e, para cada projeto, listar objetivos e conteúdos. São cinco os temas estruturantes apontados: “Identidades”, “Brasil: que lugar é este?”, “O que é notícia na atualidade?”, “Línguas no Brasil” e “Sociedade de consumo”.

Quadro 8: Proposta curricular de Kraemer (2012) para o Intermediário II

TEMAS E GÊNEROS	SUGESTÕES DE PROJETOS	OBJETIVOS E CONTEÚDOS
<p>Identidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mundo virtual: diferentes identidades, diferentes linguagens - Literatura: construção de personagens marcantes - Programas de TV: o que eles revelam sobre os brasileiros? <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artigo de opinião - Cartaz ou painel - Debate/discussão sobre as diferentes identidades no mundo virtual - Encenação de cena de peça teatral - Resenha crítica <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gêneros televisivos (programas de humor, series, telenovelas, telejornais) e virtuais (salas de bate papo, blogs, sites de relacionamento) 	<p>Produção de textos críticos sobre os programas da TV aberta brasileira e seus públicos-alvos para publicar em <i>blogs</i> ou <i>sites</i> sobre novela. Escolha de um canal da TV aberta para assistir à programação. Caracterização público-alvo dos programas assistidos. Pesquisa na internet a opinião das pessoas sobre esses programas. Discussão na turma sobre o que viram e analisaram. Escrita de um artigo ou resenha crítica sobre a programação geral de um canal ou sobre um programa específico.</p> <p>Produção de uma linha do tempo com personagens importantes da literatura brasileira. Pesquisa na internet ou entrevista com alunos do curso de Letras para seleção de alguns personagens. Leitura das obras em que esses personagens aparecem. Discussão e comparação sobre o que havia pesquisado sobre o personagem e o que analisou a partir da própria leitura da obra. Produção de um cartaz ou painel em que os alunos deverão expor esses personagens e comentar suas leituras e a sua visão desses personagens.</p> <p>Debate/discussão sobre a relação entre os lugares de uso (<i>chats</i>, <i>e-mails</i>,</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Ao final do trabalho com o tema “Identidades”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1</p> <p>Ler: assistir à programação de um canal de TV e pesquisar informações sobre esse canal na internet.</p> <p>Produzir: artigo ou resenha crítica sobre a programação do canal assistido ou sobre um programa específico.</p> <p>Projeto 2</p> <p>Ler: pesquisar na internet e/ou entrevistar alunos de Letras acerca de personagens marcantes da literatura brasileira.</p> <p>Produzir: cartaz ou painel com os personagens estudados e com comentários sobre a importância deles na literatura nacional.</p> <p>Projeto 3</p> <p>Ler: pesquisar diferentes ambientes virtuais a fim de analisar a linguagem usada em cada um deles.</p> <p>Produzir: artigo ou reportagem em que comentem sua reflexão sobre o que foi</p>

	<p><i>blogs, twitter, etc.) e a linguagem circulante no espaço virtual; lugar de uso e convenções de uso da palavra escrita versus certo e errado em língua portuguesa; escrita de um artigo em que discutam sobre a linguagem e as identidades assumidas no mundo virtual/escrita de uma reportagem sobre como a linguagem constrói as diferentes identidades no mundo virtual em seus países de origem.</i></p> <p>Encenação de uma cena de uma peça teatral. Seleção de peça teatral brasileira que tenha um personagem marcante em nossa literatura. Distribuição dos papéis na turma e ensaio. Encenação da peça para outras turmas do PPE.</p>	<p>discutido acerca de como as identidades são construídas por meio da linguagem em ambientes virtuais.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para expressar opinião, comentar, argumentar; - Recursos linguísticos para entrevistar pessoas (fazer pesquisa para levantamento de dados); - Recursos linguísticos para comparar opiniões sobre personagens da literatura brasileira; - Uso do internetês; - Vocabulário referente ao mundo virtual; - Uso da linguagem corporal para encenar uma peça de teatro.
<p>Brasil: que lugar é este?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legislação: projetos e reformas - O que é o jeitinho brasileiro? <p>Comportamento: o (não) cumprimento das leis</p> <ul style="list-style-type: none"> - Normas de convivência: o que não é lei, mas é seguido por nós <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate - Reportagem - Texto informativo <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Códigos - Contratos - Estatutos - Normas - Projetos de lei - Regulamentos 	<p>Debate (discussão oral) sobre projetos de lei polêmicos (selecionados pela turma), por exemplo, PL 2173/2007 - Obriga a exibição nos cinemas de informes sobre aquecimento global e condições climáticas em todas as salas do país. PL 2924/2004 - Institui o Dia Nacional do Sono, PL 4197/2004 - proibição do uso de nomes próprios, prenomes ou sobrenomes, "comuns à pessoa humana" em animais domésticos, silvestres ou exóticos, em que um grupo de alunos será a favor do projeto e o outro grupo será contra. Ao final do debate, os alunos deverão decidir pela aprovação ou não da lei e se ela deverá sofrer alterações.</p> <p>Apresentação (oral e escrita – a partir do texto da lei lido) de uma sugestão de reforma de lei, a partir de uma lei controversa. Como extensão do projeto, os alunos poderiam pensar em possíveis projetos que eles proporiam.</p> <p>Estudo e análise de leis, por exemplo, algumas leis de trânsito, estatuto do idoso, para discussão na turma sobre o cumprimento ou não cumprimento dessas leis pelos cidadãos e pelos órgãos e empresas, ou seja, como nos comportamos frente às leis. A discussão pode ser ampliada para como é o cumprimento das leis em outros países. Produção de uma</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Ao final do trabalho com o tema “Brasil: que lugar é este?”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1</p> <p>Ler: projetos de lei a fim de discutir sua viabilidade e utilidade para a sociedade. (posicionar-se diante deles).</p> <p>Produzir: debate sobre os projetos escolhidos e decidir pela aprovação ou não deles.</p> <p>Projeto 2</p> <p>Ler: diferentes leis e/ou estatutos para discussão a respeito de seu (não) cumprimento pelos brasileiros.</p> <p>Produzir: vídeo e/ou reportagem sobre uma das leis discutidas e o comportamento frente a ela.</p> <p>Projeto 3</p> <p>Ler: trechos de livro, pesquisar na internet, entrevistar brasileiros e estrangeiros para entender e discutir sobre o jeitinho brasileiro.</p> <p>Produzir: um texto informativo-argumentativo sobre em que discutam as reflexões da turma sobre o assunto.</p>

	<p>reportagem / vídeo apresentando uma lei e o comportamento frente a elas. Os alunos podem entrevistar pessoas, mostrar registros (imagens) desses comportamentos. Postar o vídeo na internet.</p> <p>Pesquisa sobre o que é o jeitinho brasileiro. Entrevista com brasileiros e estrangeiros para pedir uma definição e exemplificação (contexto) em que ele ocorre/ é usado. Leitura de livros de Roberto Damatta – O que faz o brasil, Brasil?; Carnavais, malandros e heróis; de Livia Barbosa – O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros; de Lourenço Stelio Rega – Dando um jeito no jeitinho. Produção de um texto informativo-argumentativo a ser publicado em um jornal, revista, <i>blog</i> ou <i>site</i> de internet.</p>	<p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Vocabulário referente à legislação; - Recursos linguísticos para ler e escrever leis.
<p>O que é notícia na atualidade?</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é notícia no Brasil e no mundo? - Diferentes pontos de vista sobre os fatos - O que as séries de reportagens mostram sobre o Brasil? - O Brasil aos olhos da imprensa internacional <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artigo de opinião - Carta do leitor - Comentário crítico - Crônica - Debate / discussão <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Artigo - Reportagem - Crônica - Editorial 	<p>Produção escrita de artigos e cartas de leitor relacionadas às notícias e reportagens discutidas para enviar a jornais e revistas brasileiras. Leitura de diferentes notícias e reportagens a fim de analisar seus argumentos e discuti-los na turma.</p> <p>Leitura, compreensão e discussão de diferentes notícias/reportagens veiculadas na mídia televisiva e impressa a fim de propiciar aos alunos um maior conhecimento da realidade brasileira. Produção escrita de comentários sobre as notícias ou produção de cartas do leitor.</p> <p>Artigo ou comentário opinando sobre as séries de reportagens assistidas. Publicação dos comentários nos sites dos telejornais que fizeram as séries de reportagens. Publicação do artigo em sites ou blogs da internet.</p> <p>Produção de crônica baseada em alguma notícia que leu ou ouviu ou em algum fato que vivenciou.</p> <p>Pesquisa de notícias e/ou reportagens internacionais que tratem do Brasil. Análise do tratamento dado aos fatos e da linguagem utilizada. Debate/discussão na turma sobre as diferentes formas de tratar fatos / de dar notícia.</p>	<p>Objetivos:</p> <p>Ao final do trabalho com o tema “O que é notícia na atualidade”, o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1</p> <p>Ler: reportagens, artigos e cartas do leitor para analisar o gênero e a construção da argumentação.</p> <p>Produzir: carta do leitor sobre uma das notícias ou reportagens lidas.</p> <p>Projeto 2</p> <p>Ler: notícias e reportagens a fim de conhecer um pouco mais a realidade atual brasileira.</p> <p>Produzir: comentários escritos sobre as notícias e reportagens lidas nas páginas de jornais e revistas eletrônicas.</p> <p>Projeto 3</p> <p>Ler: assistir a séries de reportagens produzidas por diferentes telejornais para entender mais sobre a realidade atual da sociedade brasileira.</p> <p>Produzir: comentários escritos sobre as reportagens assistidas.</p> <p>Projeto 4</p> <p>Ler: crônicas para analisar como o que é notícia se torna crônica.</p> <p>Produzir: crônica sobre um fato atual baseada em uma notícia lida.</p>

		<p>Projeto 5 Ler: notícias internacionais que falem do Brasil. Produzir: debate sobre as diferentes maneiras de dar notícias.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos: - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para comentar e opinar; - Vocabulário relativo aos assuntos abordados nas notícias assistidas/ lidas. - Uso de marcadores de opinião em notícias e reportagens.</p>
<p>Línguas no Brasil</p> <ul style="list-style-type: none"> - Línguas faladas no Brasil - Usos locais do português: expressões, gírias, usos - Variações linguísticas do português do Brasil - Influência de outras línguas no português - A atuação do governo na regulação do idioma <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate - Reportagem - Texto informativo - Verbetes de dicionário <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fóruns de discussão na internet - Legislação - Reportagem - Sites - Verbetes de dicionário - Verbetes de enciclopédia 	<p>Criação de verbetes de dicionário para explicar as gírias, expressões e usos do português para outros estrangeiros. Publicação na revista do PPE ou em sites da internet como http://www.dicionariodegurias.com.br/.</p> <p>Produção de textos informativos comparando expressões usadas na LP e na língua materna do aluno. Pesquisar expressões populares usadas pelos brasileiros. Pesquisar se existem expressões correspondentes nas línguas dos alunos. Ver origem das expressões e exemplos de uso. Reunir as informações pesquisadas em um texto para publicação em um site na internet.</p> <p>Debate sobre o uso, por exemplo, de estrangeirismos na LP e as tentativas de se criarem leis para proibi-los. OU Debate sobre a influência de línguas estrangeiras sobre o português (Na sua opinião: Deve haver uma legislação que limite e regule o uso de termos estrangeiros no português?) Outro projeto relacionado à mesma subtemática pode ser uma pesquisa histórica sobre a atuação do governo na regulação do idioma. Participação dos alunos no <i>blog</i> http://www.dicionariodegurias.com.br/.</p> <p>Pesquisa sobre palavras da língua do aluno que foram incorporadas ao português, áreas lexicais de uso, adaptações fonológicas/fonéticas/morfológicas. Pesquisa de palavras do</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “Línguas do Brasil”, o aluno será proficiente para: Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: verbetes de dicionário para apropriar-se do gênero. Produzir: verbetes de dicionário para outros estrangeiros que estudam português.</p> <p>Projeto 2 Ler: textos informativos sobre expressões idiomáticas usadas no Brasil e comparar com as expressões usadas em seus países de origem. Produzir: textos informativos comparando os usos de expressões idiomáticas e refletindo sobre o que elas podem revelar do modo de pensar de um povo.</p> <p>Projeto 3 Ler: textos sobre o uso de estrangeirismos no português e as tentativas de se criarem leis para controlá-los; posicionar-se em relação ao tópico. Produzir: debate sobre o uso controlado ou não de estrangeirismos.</p>

	<p>português que são usadas na língua do aluno. Produção de uma reportagem sobre a influência entre as línguas para publicar na revista do PPE.</p>	<p>Projeto 4 Ler: pesquisar sobre origem das palavras para conhecer um pouco mais a criação de vocábulos de uma língua. Produzir: Reportagem sobre a influência que as línguas têm umas sobre as outras.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para explicar o significado e o uso de gírias; - Recursos linguísticos para comparar expressões populares em diferentes línguas; - Recursos linguísticos para debater sobre a atuação do governo na regulação do idioma; - Estrangeirismos usados na língua portuguesa.
<p>A sociedade de consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Consumo consciente - Quais são os direitos dos consumidores? - Hábitos de consumo - Pirataria, leis antipirataria, softwares livres, propriedade intelectual e direitos autorais <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abaixo-assinado - Campanha publicitária (anúncio, slogan, panfleto) - Carta reclamatória - Manifesto - Reportagem <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Códigos de defesa do consumidor - Direitos autorais - Gêneros relacionados a campanhas publicitárias: anúncio, <i>spot</i>, <i>outdoor</i>, <i>banner</i>, <i>slogan</i>, cartaz, panfleto, <i>flyer</i> 	<p>Pesquisa de campanhas publicitárias feitas no Brasil e em outros países sobre incentivo à prática de algum esporte, à leitura, a atitudes inclusivas, etc. Análise de suas características e estratégias para persuadir seu público-alvo.</p> <p>Decisão da campanha que será criada pelos alunos (tema, público, lugar de circulação) e produção dos textos necessários para implementar a campanha.</p> <p>Produção de um manifesto ou abaixo-assinado contra o consumo inconsciente de algum produto, contra a pirataria, etc. Pesquisa sobre o assunto que será alvo do manifesto. Levantamento de informações para serem usadas como argumentos no texto.</p> <p>Produção de carta reclamatória. Levantamento de informações sobre reclamações quanto a produtos e serviços. Escrita de cartas reclamatórias para as situações levantadas.</p> <p>Produção de uma reportagem sobre os hábitos de consumo de diferentes idades, de homens e mulheres, dos</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema “A sociedade de consumo”, o aluno será proficiente para: Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: pesquisar campanhas em diferentes mídias e posicionar-se em relação a elas. Produzir: campanha publicitária para incentivar o consumo de algum produto.</p> <p>Projeto 2 Ler: manifestos diversos para apropriar-se do gênero; reconhecer algumas leis e direitos do consumidor. Produzir: manifesto sobre o consumo inconsciente de algum produto.</p> <p>Projeto 3 Ler: cartas reclamatórias e/ou abaixo-assinados para reconhecer as características dos gêneros. Produzir: cartas reclamatórias ou abaixo-assinados para solicitar providências sobre algum problema levantado na turma.</p>

- Lei antipirataria	brasileiros em geral e dos conterrâneos dos alunos.	<p>Projeto 4 Ler: levantar informações, através de pesquisa na internet ou entrevistas, sobre o hábito de consumo dos brasileiros e dos conterrâneos dos alunos. Produzir: reportagem sobre os hábitos de consumo de diferentes públicos e também de diferentes nacionalidades.</p> <p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos: - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização, componentes do texto); - Recursos linguísticos para incentivar, convencer alguém a fazer algo; - Recursos visuais e gráficos e seus efeitos de sentido em campanhas; - Recursos linguísticos para reclamar e fundamentar a reclamação (argumentação).</p>
---------------------	---	--

Fonte: reprodução do Quadro 17 de KRAEMER, 2012, p. 137-143

Para cada um dos temas amplos, há sugestões de subtemas. Por exemplo, para a quinta temática, “A sociedade de consumo”, selecionada para o planejamento dos programas de ensino que apresento neste trabalho, Kraemer (2012) propõe subtemas da atualidade que podem fazer parte da vida dos alunos: a) Consumo consciente, b) Quais são os direitos dos consumidores?, c) Hábitos de consumo, d) Pirataria, leis antipirataria, *softwares* livres, propriedade intelectual e direitos autorais. Entre as subtemáticas sugeridas, selecionei para este trabalho “consumo consciente” e “hábitos de consumo”. Como proposta para os gêneros de leitura e produção, temos abaixo-assinado, campanha publicitária (anúncio, *slogan*, panfleto), carta reclamatória, manifesto e reportagem, sendo esses dois últimos o foco dos programas de ensino aqui propostos e discutidos mais adiante. Outros gêneros para leitura são: códigos de defesa do consumidor, direitos autorais, gêneros relacionados a campanhas publicitárias – anúncio, *spot*, *outdoor*, *banner*, *slogan*, cartaz, panfleto, *flyer*, lei antipirataria.

O objetivo geral da proposta curricular relacionada ao tema “Sociedade de consumo” é ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros do discurso, utilizando competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos em foco. Quanto aos objetivos relacionados aos projetos sugeridos, temos: pesquisa de campanhas em diferentes mídias e posicionamento em relação a elas e produção de uma campanha publicitária para incentivar o consumo de algum produto; leitura de distintos manifestos para estudo do gênero,

reconhecimento de algumas leis e direitos do consumidor, e produção de manifesto ou abaixo-assinado contra o consumo inconsciente de algum produto, contra a pirataria, ou outro recorte temático; leitura de cartas reclamatórias e/ou abaixo-assinados para apropriação do gênero, produção de carta reclamatória ou abaixo-assinado para solicitar providências sobre algum problema levantado na turma; levantamento de informações sobre hábitos de consumo no Brasil e nos países dos alunos e produção de reportagem sobre hábitos de consumo de diferentes públicos e de diferentes nacionalidades.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, a implementação da proposta curricular de Kraemer (2012) para o curso Intermediário II está em fase inicial. O material didático usado hoje no Intermediário II, organizado a partir de unidades didáticas e tarefas pedagógicas, vem sendo criado e reformulado por professores do PPE. As unidades são centradas em textos e no trabalho integrado entre as quatro habilidades a partir de tarefas envolvendo diferentes gêneros do discurso tendo em vista os projetos de aprendizagem, conforme o currículo proposto por Kraemer (2012). No entanto, ainda não há materiais didáticos estruturados para todas as temáticas. Nesse sentido, este trabalho procura contribuir para a elaboração de materiais didáticos para o Intermediário II e a adaptação e reformulação de materiais já existentes nesse curso, com base nas indicações de Kraemer (2012), proporcionando possíveis caminhos para o desenvolvimento de dois dos projetos sugeridos na progressão curricular e propondo, assim, planos iniciais necessários para se ter uma visão geral da totalidade do projeto e se constituir uma base fundamentada em relação ao que será preciso ser realizado para atingir os objetivos traçados, dando suporte para a criação de tarefas que deem forma ao projeto e auxiliem os participantes a alcançar tais objetivos. Este trabalho, portanto, é desenvolvido com base nas características dos alunos apresentadas na subseção anterior e na minha experiência com alunos do nível intermediário como professora do PPE, e, ao partir do trabalho de Kraemer (2012), já se apoia em um currículo que leva em conta as características desses alunos e suas necessidades de uso do português.

De acordo com o que apresentei na introdução, o que me motivou a realizar este trabalho foi refletir sobre o processo de planejamento de programas de ensino de projetos de aprendizagem para aulas de PLA a partir de propostas curriculares baseadas no trabalho com projetos, particularmente a progressão curricular elaborada por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) para os cursos de referência do PPE. Mesmo que o ensino por projetos pressuponha uma construção conjunta e colaborativa entre todos os participantes da turma, que deverão definir objetivos a serem alcançados e necessidades de aprendizagem a partir desses objetivos, é importante que o professor possa antever possibilidades de trabalho em sala de aula e elaborar

programas de ensino. Minha motivação surgiu a partir da minha experiência como professora de PLA ao desenvolver projetos de aprendizagem com diferentes turmas do PPE e como autora de materiais didáticos baseados em projetos ao longo da pesquisa coordenada pela Prof.^a Dr.^a Gabriela da Silva Bulla, quando pude observar a importância do planejamento de programas de ensino para o trabalho com projetos e a escassez de uma produção significativa de estudos ou documentos que tratassem dessa questão. Foi, então, que passei a organizar e a registrar as minhas ações referentes ao planejamento das minhas aulas e à produção de materiais didáticos baseados em projetos com o objetivo de começar a delinear passos e critérios de seleção de elementos necessários ao planejamento de programas de ensino de projetos.

No próximo capítulo, discuto e reflito sobre o planejamento de dois programas de ensino, cada um desenvolvido para um projeto do curso Intermediário II do PPE. Além disso, apresento o resultado desse planejamento, ou seja, os dois programas de ensino em si com suas diferentes etapas. Ao longo do planejamento dos dois programas de ensino, fiz anotações sobre os diferentes momentos e aspectos relacionados a esse processo, como ações necessárias para contextualizar os programas de ensino, questões teórico-didáticas envolvidas, decisões tomadas, seleções realizadas, etapas estruturadas, de forma a poder organizá-los e refletir sobre eles. Realizei esse processo de planejamento de forma mais ou menos concomitante para os dois programas de ensino, quer dizer, realizei ações de contextualização para os programas de ensino que serviram para ambos ao mesmo tempo e planejei enquadramentos (problematizações, produções finais) e etapas dos projetos em um e no outro programa e depois passei para o que viria em seguida. Porém, esse não foi um procedimento inflexível, em algumas ocasiões me foquei mais no planejamento das etapas de um projeto e posteriormente me concentrei no que era necessário para o desenvolvimento do outro, inclusive porque, ao envolverem diferentes subtemáticas e gêneros estruturantes, os projetos demandam o planejamento de ações diferenciadas para se alcançar os objetivos traçados e produções finais alinhadas às expectativas historicamente construídas em torno dos gêneros em foco. Com base nas anotações realizadas, no contexto de ensino e na fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores, construí o próximo capítulo, que explora e reflete sobre o caminho que fiz para planejar os programas de ensino.

3. O PLANEJAMENTO DE PROGRAMAS DE ENSINO DE PROJETOS PARA A PARTICIPAÇÃO EM PRÁTICAS SOCIAIS

Neste capítulo, trato dos dois programas de ensino que elaborei, ambos referentes a projetos do curso Intermediário II do PPE, selecionados com base nas sugestões de Kraemer (2012) na sua proposta curricular para esse curso, refletindo sobre os diferentes aspectos envolvidos no seu planejamento. Na primeira seção, discuto as primeiras decisões que tomei para planejar e contextualizar os programas de ensino, abordando o processo de diagnóstico do contexto de ensino e a delimitação das temáticas dos projetos de aprendizagem, e tratando, na seção seguinte, do delineamento de uma problematização para cada projeto a partir das temáticas selecionadas. Nas duas últimas seções, discuto respectivamente a definição dos gêneros estruturantes dos projetos e a configuração dos seus objetivos de aprendizagem.

Considerando o currículo de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) como guia para a prática do professor, que deixam claros os propósitos de ensino e oferecem um plano para levá-los a cabo (COLL, 1996), os programas de ensino aqui propostos têm como objetivo oportunizar aos alunos possibilidades de ampliarem sua participação confiante e autoral em diferentes esferas de atividade humana, com base em um programa organizado a partir de temáticas e gêneros do discurso relevantes para os projetos de aprendizagem em foco, os quais devem proporcionar oportunidades de uso da língua portuguesa em situações significativas para a resolução de problemas que os alunos desejam ou precisam resolver.

Ao apoiar sua prática docente em um currículo organizado em torno de projetos de aprendizagem, o professor pode ter questionamentos a respeito de como implementá-lo em aula com um grupo de alunos a partir de uma progressão de tarefas que possa auxiliá-los no desenvolvimento das etapas necessárias para alcançar seus objetivos. Os programas de ensino podem ser considerados recursos de planejamento para o professor realizar uma organização inicial do projeto a ser desenvolvido com os alunos, um plano do que será preciso empreender para buscar e atingir os objetivos delineados, um quadro geral do projeto que poderá ser usado como ponto de partida para construir o projeto coletivamente com os alunos. Dessa forma, o professor não inicia o seu trabalho de modo ingênuo, mas sim com discernimento e preparo, já tendo refletido e prestado atenção em possibilidades de encaminhamento do projeto. Esse planejamento inicial não impede que haja espaço para a participação dos alunos quanto a decisões sobre quais direções seguir, nem que haja ajustes no sentido de abreviar, aumentar ou mudar etapas ou mesmo, por conta do percurso construído ao longo do trabalho, alterar o

produto final inicialmente projetado.

Considerando que o programa de ensino é planejado com base no contexto de ensino e no que o professor já conhece dos alunos, é importante ressaltar que, mesmo aberto a alterações, adaptações e redirecionamentos que se tornem necessários, não se espera que o programa seja dispensado por completo. Desse modo, embora os programas de ensino aqui apresentados não devam limitar outras possibilidades de desenvolver a temática, de estudar os gêneros envolvidos para realizar os projetos propostos, espera-se que possam auxiliar o professor a preparar-se para os projetos em pauta, ao mesmo tempo em que ele se mantém atento ao que acontece em aula e promove oportunidades constantes de reflexão ao longo do desenvolvimento do projeto em relação ao andamento das atividades e ao que poderá ser de fato realizado.

Os programas de ensino que discuto aqui correspondem a exemplos de caminhos possíveis para o planejamento de programas de ensino de projetos, caminhos realizados com base nas minhas experiências enquanto professora de PLA e aluna durante a graduação em Letras e o mestrado em Linguística Aplicada, autora de materiais didáticos, participante em diferentes esferas de atuação. Nesse sentido, faço uso das minhas experiências e do percurso que realizei neste trabalho para sistematizar e organizar orientações para o planejamento de programas de ensino de projetos que acredito que possam ser relevantes e produtivas para a prática docente que parte de um currículo orientado por temas, gêneros e projetos.

3.1. Diagnóstico do contexto de ensino e delimitação da temática do projeto de aprendizagem

Antes de tomar decisões sobre quais eixos temáticos e projetos serão trabalhados em aula, é necessário observar o contexto, buscando entender o que já existe e acontece para poder refletir e decidir sobre os conhecimentos que podem trazer mais segurança e autoria à participação dos alunos nas práticas sociais em que já circulam e nas que desejam circular. Nesse sentido, “o trabalho do professor, como participante mais experiente, é diagnosticar para planejar e, assim, criar oportunidades para a aprendizagem dos conhecimentos necessários para a leitura do mundo” (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 47). Schlatter e Garcez (2012, p. 44-46) organizam perguntas para auxiliar o professor no diagnóstico e posterior planejamento do trabalho escolar, as quais estão reunidas em três quadros distintos, cada um com um foco: o que aprender na aula de línguas adicionais?; com quem aprender nas aulas de línguas adicionais?;

o que a escola oferece para a aula de línguas adicionais?³³. Esses quadros são estruturados a partir de três eixos: o professor como observador, possibilidades de aprendizagem e decisões sobre o currículo. Apresento a seguir um desses eixos, o qual corresponde ao professor como observador, em cada um dos três quadros propostos por Schlatter e Garcez (2012) (Quadro 9), de forma a ilustrar o que o professor pode se perguntar e levar em conta ao observar o contexto de ensino e seus participantes para diagnosticar e, a partir disso, planejar o trabalho em aula.

Quadro 9: Eixo “professor como observador” nos quadros organizados por Schlatter e Garcez (2012) para observação, diagnóstico e posterior planejamento das aulas

Quadro: o que aprender na aula de línguas adicionais?	Quadro: com quem aprender na aula de línguas adicionais?	Quadro: o que a escola oferece para a aula de línguas adicionais?
O professor como observador: O que motiva os alunos? Como eles aprendem? O que eles já sabem?	O professor como observador: Como os alunos se organizam? Como fazem parcerias?	O professor como observador: O que as condições oferecidas pela escola têm a ver com a aprendizagem?
O que faz sentido para os alunos? Quais são as questões com as quais eles estão se envolvendo?	Como os alunos se organizam na sala de aula? E na escola? O comportamento muda em diferentes contextos da escola? De que maneira?	Qual é a infraestrutura da escola?
O que os alunos já sabem sobre a língua adicional, a língua portuguesa, outras línguas?	Que estímulos mobilizam os alunos na sala de aula? Como constroem o vínculo com os colegas e com a escola?	Como a avaliação é tratada na escola? O que o Projeto Político-Pedagógico da escola propõe? Como acontece a avaliação nos diferentes componentes curriculares?
Em que coisas os alunos prestam atenção? O que aprendem no dia a dia? Como esses alunos normalmente se engajam para aprender o que querem saber?		Qual é a formação da equipe diretiva e da equipe pedagógica da escola?
Quais textos já circulam entre os alunos? Como eles usam esses textos?		Há trabalho interdisciplinar? Há trabalho em parceria com colegas professores? Como acontece esse trabalho?
		A escola mantém parcerias com outras instituições? Quais? Com que objetivos?

Fonte: SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 44-46

Como é possível observar, no quadro orientado a partir da indagação “o que aprender na aula de línguas adicionais?”, Schlatter e Garcez (2012) sugerem, para o eixo que diz respeito ao professor como observador, perguntas relacionadas às questões com as quais os alunos se

³³ Ainda que tenham como foco o ensino de língua adicional no contexto escolar, esses quadros são relevantes para outros contextos de ensino, podendo haver adaptações, se desejado ou necessário.

engajam, como aprendem o que desejam saber, o que já sabem sobre a língua adicional em foco e outras línguas. No quadro “com quem aprender na aula de línguas adicionais?”, há a indicação de perguntas relativas a como os alunos se organizam e se comportam em diferentes espaços da escola, além de como estabelecem relações com colegas e a escola. Por fim, no quadro “o que a escola oferece para a aula de línguas adicionais?”, as perguntas focalizam a infraestrutura da escola e a sua organização em termos, por exemplo, de avaliação e do Projeto Político-Pedagógico.

As práticas de observação e diagnóstico e o desenvolvimento do planejamento do professor não implicam a ausência de participação dos alunos nas decisões necessárias para o desenvolvimento do projeto, mas sim que ele não realizará o trabalho em aula sem ter considerado e refletido sobre possibilidades de caminhos a seguir. Depois, com os alunos, será importante que o professor os ajude a pensar sobre suas decisões para além do “gostamos” ou “é legal”, a fim de que busquem novos conhecimentos e estabeleçam novas formas de conexão entre o que já aprenderam e o que pretendem aprender, superando a ideia de querer conhecer o que já sabem (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998). Não se está falando, portanto, de trabalhar com o que interessa aos alunos somente, mas de propor desafios, incômodos, provocações que apresentam e colocam em circulação outros saberes, instigando o envolvimento dos participantes do evento educacional no projeto (HERNÁNDEZ, 2007). O professor tem papel fundamental em criar oportunidades para a reflexão sobre o que o grupo precisa levar em conta quando se trata de escolher caminhos educacionalmente produtivos, e o diagnóstico do que está se passando no contexto de ensino e o planejamento que o professor realiza são essenciais para que ele esteja bem preparado para cumprir tal papel, já que essas são ações que o auxiliam a desenvolver atividades que oportunizam a aprendizagem dos conhecimentos necessários para a circulação exitosa dos alunos em práticas sociais almeçadas.

Começo o planejamento dos programas de ensino considerando que uma observação e um diagnóstico do contexto, a partir de questões como as apresentadas no quadro 9 baseado em Schlatter e Garcez (2012, p. 44-46), já foram realizados e utilizados para a elaboração do currículo (KRAEMER, 2012; MITTELSTADT, 2013), que a sua organização em temas, gêneros e projetos foi configurada dessa maneira com base nesse diagnóstico e nos seus propósitos estabelecidos, e que as respectivas sugestões foram definidas a partir de critérios também ligados ao diagnóstico e aos propósitos, procurando manter a proposta aberta para adaptações que se tornem necessárias. O processo de analisar e refletir sobre a progressão curricular para qualquer contexto de ensino envolve conhecer a proposta e o que a embasa. Como já discutido, o professor não exerce um papel de executor do currículo, substituindo sua

voz pelo cumprimento de propostas curriculares, mas, para usá-lo com autonomia, é essencial que ele conheça a progressão proposta, os pressupostos teóricos e as diretrizes didático-pedagógicas que o orientam, e suas possíveis implicações para a prática docente e o desenvolvimento das aulas, bem como de que maneira as sugestões para levar a cabo as intenções do projeto curricular foram selecionadas para compor a sua organização.

Ainda que os programas de ensino apresentados mais adiante não tenham sido planejados para uma turma específica, levei em conta, para realizar decisões fundamentadas e definir propostas relevantes, o perfil dos alunos, mais especificamente os do Intermediário II, sobre os quais comentei no capítulo anterior, que são jovens adultos de diferentes nacionalidades, em contexto de imersão, com motivações pessoais e profissionais para estudar PLA, circulando em práticas sociais que envolvem situações da vida cotidiana, atividades que precisam realizar no Brasil em interações com brasileiros em contexto social e profissional e necessidades comunicativas relacionadas a tais situações e atividades; e que, além disso, consideram importante lidar com questões que tratam de aspectos da cultura brasileira.

O eixo temático selecionado para os projetos aqui discutidos, “Sociedade de consumo”, é um assunto atual, que vem sendo abordado no Brasil – em diferentes meios de comunicação social (jornais, revistas, televisão, internet, entre outros) – e em muitos outros países em que o consumo se tornou característica marcante da sociedade, que faz parte da vida dos alunos no país em que estão morando e que pode evidenciar e problematizar, por exemplo, a expressão da cultura em práticas de consumo e a formação de diferentes comportamentos em torno do consumo no Brasil e em outros países. Assim, esse tema pode oportunizar reflexão e tomada de posição quanto à realidade social. Para essa escolha, também considerei a minha experiência trabalhando com alunos do nível Intermediário II no PPE, período em que pude observar que eles se engajam no trabalho com recortes temáticos relacionados ao tema “Sociedade de consumo”. Por exemplo, ao dar aula no curso Práticas do Discurso Oral e tratar de temáticas relacionadas à rua e a Porto Alegre, pude notar que frequentemente os alunos levantavam questões relacionadas a hábitos de consumo, que se podem observar por meio do lixo, de propagandas, de intervenções onde há áreas verdes/arborização para dar espaço a lojas, fábricas, rede elétrica, entre outros, e à necessidade de se consumir com mais responsabilidade.

Com base no estudo da proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), nas temáticas, projetos e gêneros do discurso indicados para o curso Intermediário II, no perfil dos alunos e na temática selecionada, comecei a pensar nas diferentes possibilidades de caminhos

que os projetos poderiam seguir e criei, em colaboração com colegas de trabalho³⁴, um mapa conceitual (que pode ser conferido em seguida), ou seja, um diagrama que mostra relações entre conceitos, ideias, recortes em torno de uma certa temática, construído com base no que entendemos por “Sociedade de consumo”, no que pode estar implicado nesse tema e no que pode ser abordado em aula. De acordo com Novak e Cañas (2010, p. 10)³⁵, mapas conceituais são “ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento”, que apresentam conceitos (dentro de círculos ou quadros) e relações entre esses conceitos (sinalizadas por meio de linhas que os conectam). Além disso, Cañas et al. (2012) destacam que “um mapa conceitual é o reflexo da estrutura cognitiva do criador e, assim, retrata o entendimento dele ou dela quanto ao campo representado no mapa”³⁶. Dessa maneira, pode-se dizer que um mapa conceitual é um recurso produtivo para a estruturação de conhecimentos e a construção de um texto singular, uma vez que não só o seu formato contribui para a organização de ideias, mas também o fato de que, ao retratar aqueles que o estão elaborando, promove o uso autoral dessa ferramenta.

Primeiro fizemos um *brainstorming* em torno da temática e então fomos observando e estabelecendo conexões entre as ideias que haviam surgido, sistematizando essas informações e relações no formato do mapa. Ao longo desse processo de organização do mapa conceitual, outros conceitos, ideias e recortes foram surgindo e acrescentados ao que já estava estruturado no mapa. Depois levamos em conta subtemáticas sugeridas por Kraemer (2012) para o tema “Sociedade de consumo” (consumo consciente; quais são os direitos dos consumidores?; hábitos de consumo) e ideias e implicações envolvidas, relacionando-as ao que já tínhamos pensado naquele primeiro momento.

Durante a estruturação do mapa conceitual, a coordenação das ideias e a montagem do mapa não se deram de forma ordenada, mas a partir de movimentos oscilantes, quer dizer, de retomadas e de idas e vindas entre aspectos novos que apareciam e o que já havíamos

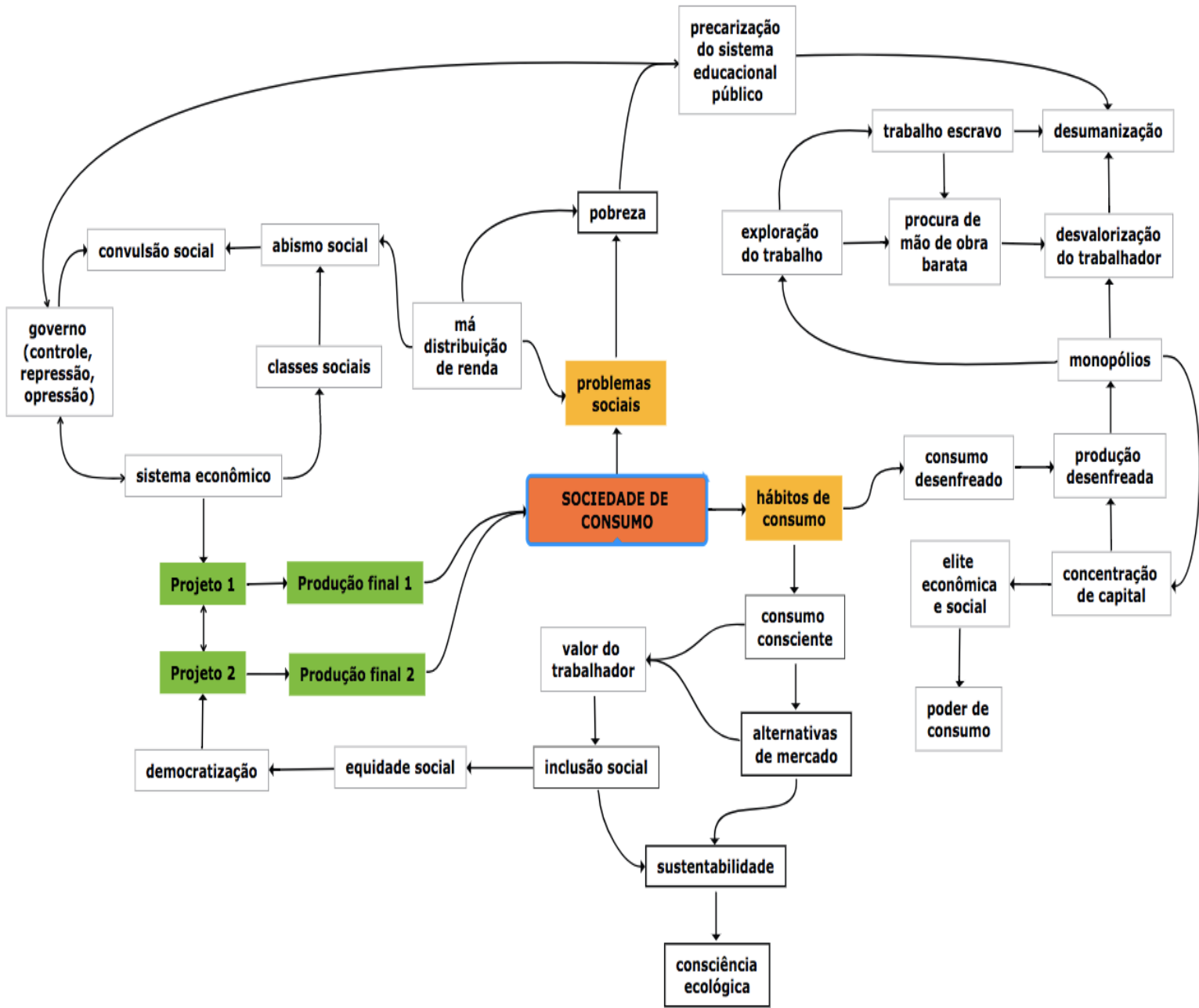
³⁴ Agradeço às colegas Camila Alexandrini, Adriana Pereira Kury e Janaína Vianna da Conceição pela colaboração e pelas contribuições valiosas na elaboração do mapa conceitual. Na época, Camila e Janaína atuavam em PLA, com formação acadêmica, respectivamente, na área da Literatura e Linguística Aplicada. Camila é escritora e circula pela música e outras áreas artísticas; Janaína atua em esferas sociais relacionadas ao teatro e à música. Adriana também atua no campo das artes (fotografia, música e outros), e eu participo de movimentos relacionados à proteção de animais e ao veganismo.

³⁵ Novak e Cañas (2010) consideram como característica de mapas conceituais a representação hierárquica de conceitos, com os conceitos mais inclusivos e gerais no topo e os mais específicos embaixo. No mapa conceitual que apresento a seguir, não fizemos uso dessa forma específica de organização hierárquica, mas sim partimos de uma temática e de subtemáticas para estabelecer diferentes conceitos e relações entre eles, os quais foram posicionados ao redor do ponto de partida do mapa.

³⁶ Tradução minha. Em inglês: “[...] a concept map is a reflection of the builder’s cognitive structure and thus portrays his or her understanding of the domain depicted in the map”.

organizado. Por exemplo, havíamos, em um primeiro momento, relacionado “hábitos de consumo” a “concentração de capital”, porém notamos que para chegar a essa conexão havíamos também considerado outras questões. Entre discussões sobre essa e sobre outras partes do mapa, começamos a acrescentar novas ideias (elite econômica e social, poder de consumo, consumo e produção desenfreados) em torno de “hábitos de consumo” e de “concentração de capital” e a relacioná-las, retomando essas duas ideias prévias: ligamos “elite econômica e social” com “concentração de capital”, “poder de consumo” a “elite econômica e social”, e, então, surgiu a questão do “consumo desenfreado” e da “produção desenfreada”, que consideramos estar conectada a “hábitos de consumo” e aos outros três itens mencionados. Depois da construção da parte superior do mapa conceitual, percebemos que ela e aquela relativa a “consumo e produção desenfreados” estavam interligadas, e foi aí que “monopólios” foi pensado como ponte entre as duas partes. Tivemos, portanto, de ir e voltar, em um movimento oscilante no que concerne novas ideias que foram aparecendo e novas relações que fomos estabelecendo. Assim, não se tratou de hierarquizar ou estabelecer uma progressão entre as informações, mas de pensar em diferentes conceitos e ideias e construir relações entre eles para a formação de uma visão mais ampla do tema, o que auxilia na seleção de recortes sem perder de vista o todo e as conexões entre ambos. O resultado da construção do mapa sobre “Sociedade de consumo” está apresentado na figura a seguir.

Figura 1: Mapa conceitual sobre o eixo temático “Sociedade de consumo”



Como é possível observar no mapa conceitual, o tema estruturante do Intermediário II, “Sociedade de consumo”, está em laranja a fim de destacar a temática ampla e abrangente da qual se parte para as ramificações do mapa. As duas subtemáticas mais amplas que partem diretamente do tema estruturante estão indicadas em amarelo, e todos os conceitos, ao se relacionarem entre si, levam aos projetos, em verde, cujos programas de ensino eu estava me preparando para planejar, e a diferentes possibilidades para o seu desenvolvimento. Realizar esses projetos envolve levar a cabo a produção final relativa a cada um, também em verde no mapa, as quais estarão associadas ao tema “Sociedade de consumo”.

É importante ressaltar que não considero a produção de um mapa conceitual uma tarefa fácil, pois ele não corresponde a um grupo de ideias simplesmente reunidas em um formato esquemático; ele compreende uma complexidade relacionada à dimensão das diferentes ideias reunidas e ao gênero, envolvendo uma organização dessas ideias e uma reflexão em torno delas, de conexões e de inter-relações para a construção do mapa.

Schlatter e Garcez (2012) e Simões et al. (2012) apresentam dois mapas construídos em conjunto com profissionais de diferentes componentes curriculares, cada um a partir de um dos eixos temáticos (“Ambiente” ou “Identidade”) que usam para as suas propostas de organização curricular em projetos interdisciplinares. Além de se apoiarem nos temas mencionados, os mapas foram elaborados tendo em vista algumas perguntas: “o que entendemos por Ambiente/Identidades? Que aspectos estão implicados nessas temáticas? O que pode ser abordado na escola sobre essas temáticas?” (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 28). Além disso, para a estruturação dos mapas, os autores se basearam em palavras-chave que se referem ao que consideram compromissos da escola: sensibilização, compreensão, responsabilização e intervenção. Segundo os autores, a criação dos mapas foi um ponto de partida para o grupo de profissionais desenvolverem um entendimento básico sobre os temas, configurando-se como “uma estratégia para levantarmos relações possíveis e significativas entre aspectos implicados nas temáticas que nos deram uma visão mais ampla de seu escopo e nos subsidiaram, então, para selecionar o que focar em cada componente curricular” (SCHLATTER, GARCEZ, 2012, p. 28), considerando sempre as relações existentes entre os recortes e o todo.

Tive a oportunidade de criar um mapa conceitual com colegas em uma disciplina do mestrado oferecida pela Prof.^a Dr.^a Margarete Schlatter a respeito de interdisciplinaridade e ensino por projetos, e foi quando constatei a complexidade ligada à elaboração de mapas conceituais e a dificuldade que ela institui para quem não teve oportunidades de criação. Contudo, nesse momento, também percebi que mapas conceituais são muito produtivos para a estruturação e a coordenação de diferentes ideias em torno de um tema, o que é propício e útil

para o planejamento de um programa de ensino de um projeto que é desenvolvido a partir de uma determinada temática. Por essa razão, passei a incluir a produção de mapas conceituais nas minhas práticas relacionadas ao planejamento de projetos. Como a elaboração de um mapa conceitual envolve um levantamento de relações possíveis e significativas entre aspectos implicados na temática sendo tratada, é interessante produzi-lo em conjunto com outras pessoas (por exemplo, colegas de outras áreas e participantes do projeto em pauta), que, a partir das suas experiências em diferentes esferas, tanto pessoais quanto profissionais, garantem uma rede ampla de contribuições. A criação de mapas conceituais pode se tornar, dessa forma, um dos passos para o planejamento de programas de ensino de projetos, tendo-se em vista a construção de um entendimento mais amplo dos temas que contribua para a seleção do que poderá ser focalizado em aula. Essa etapa pode ser realizada tanto com colegas e outros profissionais da área de ensino quanto com os participantes do projeto.

Cabe ainda ressaltar que o mapa criado para o início do planejamento desses programas de ensino é o resultado da colaboração e do compartilhamento entre determinadas pessoas em um certo momento e, portanto, ele não seria o mesmo se a sua construção envolvesse outros sujeitos ou fosse realizada em outro tempo. Com certeza, também se criariam mapas diferentes depois do trabalho desenvolvido em aula, e, nesse caso, a comparação entre os mapas de antes e de depois seria interessante para a discussão sobre novas aprendizagens e contribuições decorrentes do que foi realizado com os alunos.

Após a construção do mapa conceitual, analisei as condições físicas e materiais relacionadas às aulas do Intermediário II. Mesmo que o currículo já tivesse considerado as condições do contexto de ensino, é importante confirmar essas condições para os projetos específicos propostos. As aulas do Intermediário II ocorrem normalmente no campus do Vale da UFRGS, e as salas utilizadas encontram-se em diferentes prédios do campus e contam com quadro branco ou verde. Normalmente são salas suficientemente grandes para todos os alunos de uma turma, levando em conta que, no PPE, procura-se formar turmas de cinco a quinze alunos³⁷.

Há salas que têm computador (com acesso à internet), *datashow*, caixas de som, e outras que não têm. Também há laboratórios de línguas com computadores (alguns laboratórios com acesso à internet), aparelho de TV e DVD, possibilidade de *datashow* e de caixas e aparelhos de som, e o PPE dispõe de *laptop*, *datashow*, câmera filmadora, gravador, caixas de som e CD *players*. Apesar de as salas não apresentarem uma acústica ideal para tarefas de compreensão

³⁷ A informação relativa ao número de alunos por turma no PPE pode ser verificada no *site* do Programa (<http://www.ufrgs.br/ppe/o-programa>. Acesso em 31 de março de 2017).

oral, é possível realizá-las de modo satisfatório. Além disso, os alunos têm acesso às bibliotecas da universidade e, em geral, têm disponibilidade além dos horários de aula para possíveis saídas de campo e condições de arcar com possíveis gastos de transporte. Caso haja necessidade de utilização de outros espaços, há a possibilidade de reserva de laboratório ou auditório, por exemplo.

Todas essas informações são relevantes para realizar o planejamento inicial do projeto pensando nas condições a partir das quais as etapas do projeto podem ser desenvolvidas, os gêneros que serão possíveis de trabalhar em aula em termos de formato, suporte e modalidade, e os tipos de tarefas e dinâmicas que podem ser propostas.

A disponibilidade de tempo é outra questão essencial para o planejamento de programas de ensino de projetos tendo em vista que ele deve ser adequado para o desenvolvimento do trabalho em sua extensão e etapas projetadas. Considerando que a proposta curricular, conforme apresentado no capítulo anterior, sugere cinco temáticas para esse curso, pode-se pensar em torno de dezoito horas para o trabalho com cada uma, e para os propósitos deste trabalho, arredondarei o tempo disponível para vinte horas, que poderá ser ajustado de acordo com a turma, seus interesses, suas necessidades de aprendizagem e suas negociações quanto às etapas e o produto final. Inclusive pode-se não ter tempo suficiente para trabalhar com todas as cinco temáticas em um semestre ou podem surgir necessidades de aprendizagem dos alunos mais imediatas, e a decisão por trabalhar com menos temáticas ou com alguma outra que não está indicada no currículo pode fazer mais sentido. No quadro a seguir, organizo as ações que realizei e que proponho para contextualizar o planejamento de programas de ensino.

Quadro 10: Ações para a contextualização de programas de ensino de projetos

AÇÕES	DESCRIÇÃO
Estudar a progressão curricular	Analisar, compreender e refletir sobre os pressupostos teóricos e as diretrizes didático-pedagógicas que embasam o currículo e que guiarão o trabalho em sala de aula; estudar e conhecer os critérios usados para a organização da progressão curricular e para a seleção de elementos que a compõem; averiguar a proposta para o curso em foco.
Conhecer os alunos	Investigar o perfil dos alunos, práticas sociais em que circulam, suas necessidades comunicativas, seus interesses e questionamentos, para realizar decisões fundamentadas e definir propostas relevantes.
Escolher o tema	Selecionar tema (relacionado à temática geral proposta pelo currículo) relevante com base no perfil dos alunos, esferas de uso da linguagem nas quais os alunos se inserem ou possam se inserir, seus interesses, considerando que propicie reflexões e posicionamentos sobre a realidade social.
Construir mapa conceitual sobre o tema	Produzir um mapa conceitual que tem como ponto de partida o eixo temático do projeto; pensar em diferentes ideias, conceitos, recortes e estabelecer e organizar relações entre eles para a formação de uma visão mais ampla da temática. É recomendável que a construção do mapa seja feita colaborativamente com pessoas de outras áreas. O mapa pode ser (re)feito com os participantes do projeto – alunos, professor(es) e outros envolvidos.
Investigar as	Conhecer os espaços onde as aulas ocorrem, as condições físicas e os recursos

condições físicas e materiais	disponíveis (equipamento audiovisual, de informática, biblioteca, etc.) a fim de realizar o planejamento inicial do projeto considerando as condições a partir das quais o trabalho será desenvolvido.
Definir a extensão do projeto	Estabelecer o tempo disponível para o desenvolvimento do projeto a fim de realizar um planejamento inicial adequado a essa disponibilidade.

3.2. Da temática à problematização

As ações apresentadas na seção anterior constituíram o pano de fundo para dar início ao planejamento dos programas de ensino apresentados aqui. A partir da caracterização do contexto de ensino, passei para o estabelecimento de problematizações possíveis para o eixo temático “Sociedade de consumo”. A problematização é um ponto importante para nortear o encaminhamento do projeto, pois ela proporciona direcionamentos para os programas de ensino. Ela propõe, com base no eixo temático, perguntas a serem contempladas e respondidas ao longo do projeto, mas não se trata de qualquer pergunta. É preciso que ela contenha um problema, algo que instigue a busca por soluções, sendo importante pensar na sua relevância para o trabalho com os alunos. Nesse sentido, conforme Hernández (2004a), o processo de aprendizagem está centrado na resolução de problemas relevantes para os alunos, criando necessidades de aprendizagem que configuram o que será estudado e pesquisado. Levando isso em conta, no caso da temática “Sociedade de consumo”, não faz sentido ter como uma possível problematização, por exemplo, “o que é o consumo?”. Embora essa possa ser uma das perguntas a ser pesquisada e estudada no projeto, ela não proporciona uma direção que leve à busca por soluções.

Para chegar às problematizações dos dois programas de ensino, realizei primeiro uma breve pesquisa na internet para ter uma ideia geral dos textos relacionados ao tema “Sociedade de consumo” que estavam circulando, começando a busca de forma mais geral, com “sociedade de consumo”, e depois usando o mapa conceitual para me guiar em relação aos termos e às ideias que poderiam ser usadas para a pesquisa. Dessa forma, pude ter uma noção das possibilidades de textos disponíveis para o trabalho em sala de aula e dos seus recortes temáticos. Isso porque de nada adianta pensar em uma problematização para o projeto e depois não encontrar materiais concretos para desenvolvê-la em sala de aula. Por isso, vale a pena conferir, em um primeiro momento, os recortes temáticos que existem em circulação na rede para então poder delinear uma problematização. Nesse sentido, cabe destacar que as problematizações que desenvolvo para o planejamento dos programas de ensino deste trabalho tiveram o seu delineamento iniciado por meio de pesquisas na internet realizadas em um determinado momento temporal, e, portanto, tiveram como base resultados de buscas obtidos a

partir de um certo contexto histórico-social. Conforme já mencionado anteriormente, caso essas buscas *online* fossem conduzidas em outro momento, os resultados apresentados poderiam ser outros.

O objetivo de realizar uma pesquisa na internet para ter uma visão geral dos textos que estão circulando em torno do tema “Sociedade de consumo” relaciona-se ao uso que depois farei de textos para realizar uma primeira organização do trabalho com o gênero estruturante e com o recorte temático do projeto, sendo que os textos pré-selecionados nessa organização serão retomados e avaliados novamente pelo professor em um momento posterior ao planejamento dos programas de ensino realizado neste trabalho para a escolha final dos textos que serão trabalhados em aula a partir de diferentes tarefas (discuto a respeito de seleção de textos mais adiante). Nesse sentido, o texto é um eixo orientador. Tanto nos PCN (BRASIL, 1998) quanto nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RS, 2009), a unidade básica do ensino é o texto (BRASIL, 1998; RS, 2009), e Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), alinhadas a tal perspectiva, consideraram o texto como objeto central de estudo no currículo proposto para PLA. Conforme Simões et al. (2012, p. 46), o centro do trabalho em aula é o texto, que é o “ponto de partida e ponto de chegada, em torno do qual todas as tarefas propostas aos alunos se estruturam”.

Voloshinov (1986) afirma que a palavra é determinada igualmente por quem a produz e para quem é destinada, constituindo-se no produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, portanto, o texto não se trata de um objeto linguístico descontextualizado, ele envolve seleções do locutor sobre o que dizer, como, para quem e com quais propósitos. A partir dessa perspectiva, busca-se ampliar as possibilidades de participação do aluno de PLA, criando oportunidades para que ele interaja com textos de diferentes interlocutores e produza textos para diferentes interlocutores, levando em conta as possibilidades de construção desses textos com base nas expectativas criadas historicamente em diferentes esferas de atuação humana.

Estamos falando, então, do trabalho com textos autênticos, entendidos como “a materialização (o produto) de práticas de uso da linguagem, construídas em conjunto pelos participantes para alcançarem determinados propósitos sociais” (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 138), e é a partir da discussão de textos e de posicionamentos em relação a eles que podemos refletir sobre o que está e não está dito, o que está explicitado e o que é pressuposto, as convenções implícitas e compartilhadas. Dessa forma, um texto constitui uma unidade significativa ao “ser vinculado ao contexto efetivo de interlocução, desde sua produção e recepção até o retorno dos seus efeitos de sentido sobre os envolvidos” (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 138).

É preciso sempre considerar, então, que um texto é produzido por alguém para a interpretação de outro a partir de determinados propósitos sociais, e essa característica responsiva envolvida nas interações do autor ou do interlocutor com o texto é atualizada e mobilizada em tarefas de leitura e compreensão oral, com foco em textos autênticos, e em tarefas de produção oral e escrita em que se propõe aos alunos a produção de textos e a interação com propósitos autênticos. Tais tarefas não serão focalizadas neste trabalho, elas fazem parte de um momento posterior, referente ao planejamento das aulas. O objetivo aqui é realizar e apresentar o planejamento dos programas de ensino de projetos para o Intermediário II, e, a partir do que foi discutido, parto da centralidade do texto autêntico nas aulas de PLA para o desenvolvimento de tal planejamento.

Ao escrever “sociedade de consumo” no quadro de busca do *Google*, encontrei mais de um milhão de resultados. Comecei lendo os títulos e resumos (ou as primeiras linhas do texto) dos resultados nas primeiras páginas que o *Google* oferecia e então fui acessando *sites* e páginas que pareciam mais interessantes e que poderiam ser relevantes para os alunos no sentido de trazer novidades, questões culturais, controvérsias e desafios. Desse modo, fui analisando os textos (orais e escritos) com os quais me deparava, já levando em conta os aspectos mencionados, bem como a sua adequação aos alunos de Intermediário II em termos de apresentarem desafios para possível ampliação de práticas de linguagem e recursos linguístico-discursivos³⁸.



Depois pesquisei outras palavras no quadro de buscas, com base no mapa conceitual, encontrando mais uma vez muitos resultados no *Google* e selecionando-os novamente com base na leitura dos títulos e dos resumos, na sua possível relevância para os alunos e no tratamento dado ao tema. Por exemplo, nas figuras a seguir, podem-se observar exemplos de resultados que descartei e outros que selecionei para ler, de acordo com os critérios estabelecidos. Considerei que hábitos de consumo de vinho em São Paulo e modos de pesquisar o perfil do consumidor (exemplos na figura 2) não seriam relevantes para o programa em pauta ao passo que textos que tratassem da responsabilidade das empresas em relação à sustentabilidade (com uma entrevista com o presidente do “Instituto Akatu”, uma organização voltada para questões de consumo consciente) e da relação entre hábitos de consumo e tráfico de pessoas e a posição

³⁸ É importante lembrar que uma busca de textos que tenha certa abrangência pode ser demorada. O que planejei inicialmente como um trabalho de uma hora e meia levou mais que o dobro do tempo. Essa primeira pesquisa ainda sem leitura atenta e cuidadosa de textos pode levar a caminhos mais longe do foco, o que acredito não ser incomum quando seguimos de uma página a outra e nos deparamos com outras questões que nos chamam a atenção e que podem se tornar relevantes.

do Brasil perante isso poderiam ser (exemplos da Figura 3). Acessei esses dois resultados tendo em vista que poderiam discutir o consumo a partir de uma perspectiva mais analítica, com recortes importantes para pensar sobre o papel do consumo na sociedade e nas nossas vidas e sobre o que se passa no Brasil em termos de consequências danosas que os nossos hábitos de consumo acarretam.

Figura 2: Resultados da pesquisa *online* que não foram acessados

Exemplo 1

Pesquisa revela perfil e hábitos de consumo de vinho em SP - 
<https://newtrade.com.br/pesquisa-revela-perfil-e-habitos-de-consumo-de-vinho-em-sp/> 
 29 de nov de 2016 - Uma missão importante para as marcas é conhecer muito bem quem é o seu público e quais são suas preferências. Para isso, a VCT Brasil, ...

Exemplo 2






Pesquisa de hábitos de consumo: como conhecer seu consumidor e ... 
<blog.opinionbox.com/pesquisa-de-habitos-de-consumo-como-conhecer-seu-consumi...> 
 21 de mar de 2016 - Pesquisar os hábitos do seu público-alvo é essencial para ter sucesso. Saiba tudo sobre como fazer e o que aprender com uma pesquisa de ...

Figura 3: Resultados da pesquisa *online* que foram acessados

Exemplo 1

Consumir para viver - Planeta Sustentável 
planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_273630.shtml 
 20 de mar de 2008 - ENTREVISTA. Consumir para viver. Helio Mattar, presidente do Akatu, acredita no papel das empresas como agentes da sustentabilidade, ...

Exemplo 2

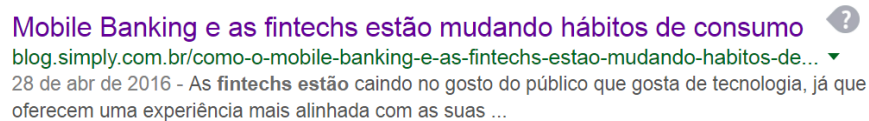
Enfrentar tráfico de pessoas exige revisão de hábitos de consumo ...
<https://noticias.uol.com.br/.../enfrentar-trafico-de-pessoas-exige-revisao-de-habitos-de-...> 
 30 de jul de 2015 - O Brasil aderiu a tratados internacionais que buscaram criar em muitos países iniciativas voltadas ao combate do crime organizado e de suas ...


Nesse processo de pesquisa, fui olhando diversos *sites* e páginas, acessando também sugestões de *links* que apareciam neles e depois *links* que se encontravam nessas sugestões. Ao longo dessa trajetória, fiz anotações para registrar as referências consideradas relevantes com o intuito de retomá-las depois, quando fosse ler possibilidades de textos mais atentamente a fim de selecionar alguns para o trabalho em sala de aula. Por exemplo, ao dar uma olhada nos textos de dois dos resultados que acessei (figura 3), pude ver que um deles (exemplo 1 da figura 3) se

tratava de fato de uma entrevista³⁹, e o outro (exemplo 2 da figura 3) era um artigo de opinião⁴⁰. Observei que ambos eram adequados para alunos do Intermediário II em termos linguístico-discursivos e que envolviam visões de mundo contrárias ao uso violento e destrutivo do que está ao nosso redor, relacionando práticas de consumo a nossas ações enquanto sociedade, o que acredito ser relevante para colocar em pauta com os alunos em aulas voltadas à discussão sobre “Sociedade de consumo”. No entanto, o artigo de opinião, em termos de reflexão e discussão a respeito do que propõe, não correspondeu inteiramente às minhas expectativas e, então, não o incluí no registro das referências de textos. Ainda que ele discorra sobre diferentes práticas de abuso a seres humanos, que acabam sendo privados de seus direitos básicos previstos constitucionalmente, em benefício de outras pessoas, e traga o exemplo e informações do Núcleo de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas do governo do Estado de São Paulo, coordenado pela autora, o texto não desenvolve muito a relação que propõe no título entre tráfico de pessoas e hábitos de consumo, tratando-a apenas superficialmente.

Outro texto descartado após análise mais detalhada foi o da figura a seguir, um post de *blog* que relaciona serviços financeiros que utilizam diferentes tecnologias a mudanças de hábitos de consumo. No entanto, ao acessar o *link*⁴¹ e analisar o texto detalhadamente, percebi que ele discorria sobre *mobile banking* e *fintechs* (suas características, seus serviços prestados, seu crescimento, de que modo afetam bancos tradicionais), não tratando de como isso se relaciona com hábitos de consumo.

Figura 4: Resultado de pesquisa *online*: texto acessado e descartado



Mobile Banking e as fintechs estão mudando hábitos de consumo 
 blog.simply.com.br/como-o-mobile-banking-e-as-fintechs-estao-mudando-habitos-de...
 28 de abr de 2016 - As fintechs estão caindo no gosto do público que gosta de tecnologia, já que oferecem uma experiência mais alinhada com as suas ...

Como vimos, a busca por de textos na internet é um passo inicial para tomar decisões sobre as problematizações do projeto. A partir dessa pesquisa inicial, é possível ter uma visão geral dos textos que estão circulando em torno do tema do projeto, oportunizando o contato com possibilidades de recursos concretos disponíveis para o posterior trabalho com a temática em aula. Se o objetivo é construir problematizações que possam depois ser efetivamente

³⁹ http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_273630.shtml?func=2 (Acesso em 30 de abril de 2017)

⁴⁰ https://noticias.uol.com.br/opiniaio/coluna/2015/07/30/enfrentar-traffic-de-pessoas_exige-revisao-de-habitos-de-consumo.htm (Acesso em 30 de abril de 2017)

⁴¹ <http://blog.simply.com.br/como-o-mobile-banking-e-as-fintechs-estao-mudando-habitos-de-consumo/> (Acesso em 30 de abril de 2017)

desenvolvidas com os alunos, é importante primeiro conhecer possíveis textos com os quais o professor poderá trabalhar em aula e os recortes temáticos nos quais eles estão centrados. Tendo esses textos e seus recortes em mente, será possível delinear as problematizações, as quais orientarão os demais momentos do planejamento do programa de ensino e tornarão a sua realização viável.

Nessa primeira pesquisa, pude observar que havia muitos textos tratando de alterações de hábitos de consumo sob o viés da crise econômica no Brasil; da mesma forma, havia vários textos que abordavam a proteção ambiental e o consumo (in)consciente tendo em vista efeitos para o ambiente e para a sociedade, relacionando moda a consumo (in)consciente e sustentabilidade e falando sobre impactos ambientais de atividades humanas e a prática do consumo consciente como possibilidade de os refrear e controlar. Dessa maneira, foi a partir desse levantamento que pude estabelecer recortes atuais sobre o tema em foco, com uma abrangência de textos com diferentes enfoques, considerando distintas preocupações para abordar os assuntos em questão e diferentes possibilidades de reflexão em torno de valores vigentes, e foi com base nesse levantamento que construí as problematizações para os projetos.

Assim, cabe salientar que não se trata de levar em conta o número de textos encontrados na pesquisa em torno de um determinado recorte temático para estabelecer que tal recorte é significativo para o trabalho em aula, mas sim de observar e analisar se há uma efervescência produtiva de discussões tratando do assunto e se esses discursos podem gerar desafios para a busca por conhecimentos de uso de linguagem para participação nos debates. Além disso, partir de um recorte temático tendo em vista a circulação intensa de textos que se centram nele não significa desconsiderar outros recortes cujos fluxos de texto são menores, uma vez que podem ser igualmente relevantes para o desenvolvimento de projetos com os alunos, demandando, então, a reflexão e a análise do professor sobre quais caminhos podem ser mais significativos para os educandos.

Tendo por base, então, as subtemáticas dos projetos em foco neste trabalho, consumo consciente e hábitos de consumo, e os recortes relacionados a elas observados nas buscas *online*, levantei questionamentos que considere relevantes para alunos do Intermediário II, por possibilitarem a reflexão a respeito do que movimenta as discussões em diferentes meios de comunicação social brasileiros e a análise de práticas próprias e do modo como elas se constituem, avaliando impactos que suas ações podem ter e refletindo sobre a importância ou não de estabelecer mudanças na forma como agem. Formulei, então, perguntas relacionadas a cada subtema a fim de ordenar aspectos que deverão estar englobados na problematização, construindo o quadro de indagações a seguir.

Quadro 11: Questionamentos relacionados às subtemáticas para construção de problematizações

Consumo consciente	O que é consumo (in)consciente? Por que se fala disso? De que forma o consumo (in)consciente afeta o cotidiano? Quem sofre as consequências do consumo (in)consciente? O que está sendo feito no Brasil para reprimir o consumo inconsciente e incentivar o consumo consciente? Por que é importante praticar o consumo consciente? Como praticá-lo?
Hábitos de consumo	Quais são os nossos hábitos de consumo? Quais são os hábitos de consumo dos brasileiros? O que pode levar uma pessoa a mudar hábitos de consumo? Quais mudanças vêm ocorrendo nos hábitos de consumo dos brasileiros? Quais são as consequências dessas mudanças? O que essas mudanças proporcionam? Que atitude tomamos em relação a elas? Fazemos parte delas?

A partir disso dessas indagações iniciais, pude, com mais clareza e embasamento, relacionar as perguntas de cada subtema com o intuito de coordená-las em uma problematização que contemplasse onde se pode e deseja chegar com o desenvolvimento dos projetos:

Quadro 12: Problematizações elaboradas para as subtemáticas

Consumo consciente	Quando o consumo é um problema? O que temos a ver com isso?
Hábitos de consumo	Mudanças nos hábitos de consumo: para onde elas estão nos levando? Qual é o nosso papel nesse caminho?

Desse modo, acredito que as problematizações construídas podem orientar o encaminhamento dos projetos, oportunizando o trabalho com o eixo temático “Sociedade de consumo” a partir de problemáticas que instiguem a busca por respostas e soluções.

No quadro a seguir, sistematizo as ações que realizei e entendo como necessárias para a construção das problematizações no processo de planejamento dos projetos.

Quadro 13: Ações para a construção de problematizações de projetos de aprendizagem

AÇÕES	DESCRIÇÃO
Realizar pesquisa	Realizar buscas sobre o eixo temático do projeto com base no seu respectivo mapa conceitual para ter uma visão geral de textos a respeito dele que estão circulando e que poderiam depois ser usados no trabalho em aula e a fim de ter uma noção global dos assuntos desses textos para a formulação da problematização.
Selecionar subtema	Escolher uma subtemática com base na pesquisa sobre o tema do projeto e no levantamento de recortes temáticos que ela proporciona, nas sugestões do currículo em uso, tendo em mente os alunos e o objetivo de criar oportunidades para eles refletirem e posicionarem-se sobre a realidade social e antevendo conteúdos a serem aprendidos para possibilitar a participação nas práticas sociais em foco.
Formular perguntas sobre o subtema	Elaborar perguntas que estejam relacionadas à subtemática e ao que foi encontrado nas buscas sobre o eixo temático do projeto para organizar aspectos a serem contemplados na definição da problematização.
Reunir as perguntas em uma problematização	Aproximar e relacionar as perguntas elaboradas para o subtema de modo a coordená-las em uma problematização mais ampla que as reúna, contemplando o que se planeja estudar e alcançar no desenvolvimento do projeto.

3.3. A definição dos gêneros estruturantes do projeto de aprendizagem

A partir das problematizações, é necessário definir o planejamento dos projetos, que, segundo os PCN (BRASIL, 1998), implicam objetivos compartilhados e uma produção final que será colocada em circulação fora da sala de aula, sendo ela o que irá nortear e justificar o trabalho em aula. Tendo em vista o desenvolvimento do projeto e sua produção final, o trabalho em aula poderá propiciar o compromisso e o engajamento dos alunos com a aprendizagem por meio da realização de atividades e da avaliação dos resultados com vistas ao objetivo comum (BRASIL, 1998). Como já vimos, o projeto e o decorrente compromisso de chegar a um produto final coletivo conferem coerência ao que se desenvolve nas aulas, justificando a busca por conhecimentos necessários para tal empreendimento, a realização de atividades que promovam essas aprendizagens e a avaliação dos resultados obtidos (SCHLATTER, GARCEZ, 2012).

O processo de delineamento dos projetos incluiu a seleção dos gêneros estruturantes de cada um deles, que serão alvo tanto de leitura/compreensão oral quanto de produção escrita/oral e que viabilizarão a realização da produção final, oportunizando o trabalho relacionado ao uso e à reflexão linguístico-discursiva em torno da temática e das problematizações. A definição dos gêneros estruturantes e dos conhecimentos que os alunos deverão aprender em relação a eles será o ponto de partida para a elaboração de unidades didáticas e tarefas pedagógicas.

Tendo por base as sugestões de gêneros do discurso de Kraemer (2012) para o tema “Sociedade de consumo”, a busca por textos relatada na seção anterior, e a exequibilidade em termos de tempo e duração do projeto (20 horas), defini os seguintes gêneros para os dois projetos:

- **Projeto 1:** produção de um manifesto contra o consumo inconsciente de um produto para ser publicado no *blog Conexão PPE* e/ou no jornal impresso “Conexão PPE” e afixado pelo campus do Vale da UFRGS.
- **Projeto 2:** produção de uma reportagem radiofônica sobre mudanças nos hábitos de consumo no Brasil, suas consequências e implicações, para publicação no *blog* “Conexão PPE” e apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS.

Os gêneros estruturantes manifesto e reportagem estão sugeridos na proposta curricular de Kraemer (2012) para esse nível. Em consonância com o que a autora propõe, acredito que a partir dos gêneros escolhidos será possível desenvolver o eixo temático “Sociedade de

consumo”, bem como as problematizações que estabeleci. Além disso, tais gêneros proporcionam aos alunos o contato com gêneros em circulação na sociedade, preparando-os não só para práticas de uso da linguagem na sala de aula como também fora dela. Eles envolvem exigências em termos de práticas de linguagem para a sua compreensão e produção adequadas ao nível Intermediário II, criando oportunidades para ler e conhecer os assuntos tratados, consequências, posições veiculadas; comparar perspectivas; analisar e estabelecer conexões entre informações encontradas, estabelecendo implicações envolvidas; construir posicionamentos e argumentos; solicitar, requerer, demandar, reivindicar; desenvolver estratégias para chamar a atenção e mobilizar pessoas em relação à determinada questão; e envolvendo também um âmbito de interlocução relacionado a uma esfera pública e a um maior cuidado na seleção e no uso de recursos linguístico-discursivos para se estabelecer a interlocução e cumprir com os propósitos, proporcionando a verificação de diferentes formas de dizer e a avaliação de diferentes efeitos de sentido do dizer.

Um manifesto, de acordo com Bortulucce (2015, p. 6), é um gênero que tem “caráter persuasivo, que se propõe a declarar publicamente princípios específicos, chamando a atenção do público, incitando à ação e alertando para a necessidade de realização de algum tipo de mudança”. Conforme a autora, a sua repercussão depende da sua circulação: quanto mais circular entre as pessoas, maior será sua repercussão, e vice-versa. Além disso, ainda que a estrutura de textos desse gênero seja, de certa forma, livre, há elementos que historicamente se tornaram reconhecíveis para os participantes em termos de organização e estrutura, extensão, propósitos, usos da língua: “o texto, que não deve ser nem demasiado curto nem muito extenso, possui estrutura de dissertação e tom de convocação, com presença de vocativos” (BORTULUCCE, 2015, p. 6), contando normalmente com uma linguagem mais formal, apesar de haver espaço para ela variar, um título, o local, a data e os signatários.

O assunto sobre o qual o autor irá se manifestar e o interlocutor projetado por ele irão demandar determinado uso da linguagem e conteúdos para o texto, mesmo que a interlocução seja imaginada: constrói-se uma imagem de locutor com base em uma imagem suposta de interlocutor, tendo em mente a circulação do gênero em um âmbito público, que pode ser bem amplo e, portanto, relativamente difuso, como no caso da circulação do texto pelas ruas de Porto Alegre, ou mais restrito, como, por exemplo, no caso do projeto 1, que prevê a publicação no *blog* “Conexão PPE” e/ou no jornal impresso “Conexão PPE” e a afixação pelo campus do Vale da UFRGS. Embora uma publicação nesse *blog* ou jornal impresso também possa alcançar outros interlocutores, um direcionamento para a comunidade acadêmica terá implicações para a escolha de determinadas informações (e não outras), de determinadas relações intertextuais

(e não outras), de determinados modos de dizer (e não outros).

O manifesto exige que o autor do texto se coloque como agente em um debate público, o que demanda a realização de escolhas de forma muito refletida em relação a efeitos de formalização envolvidos (FILIPOUSKI et al., 2009). Há, então, consequências para vários planos de constituição do texto, levando em conta que o autor precisa realizar previsões e, a partir delas, decidir os componentes relacionados ao contexto (para quem, com que objetivo, em que situação) e à composição do texto, por exemplo, fatos (envolvendo, então, descrição e narração), informações de outras fontes, opiniões de autoridade, vozes sociais relevantes (além da própria), o quanto incluir desses elementos no texto, de que forma organizá-los, qual vocabulário e estruturas linguísticas usar.

Em relação à reportagem, ela pode ser considerada, segundo Lopes-Rossi (2008, p. 61)⁴², “a cobertura detalhada e aprofundada de fatos recentes e de grande repercussão ou de temas que o repórter procura desdobrar em seus aspectos mais importantes”. A reportagem não tem um caráter imediato e, assim, não prescinde de atualidade, trazendo um maior detalhamento e contextualização ao que já foi anunciado, mesmo que seja de teor predominantemente informativo. De acordo com a autora, nos manuais de redação jornalística, o propósito comunicativo da reportagem é visto como trazer informações atualizadas e detalhadas sobre fatos, temas ou pessoas de interesse do público-alvo, porém, muitas vezes, a reportagem também pretende, por exemplo, formar a opinião de seu público quanto a um determinado assunto, causar indignação, favorecer ou desqualificar a imagem de alguém. Nesse sentido, não se trata apenas de acompanhar o desdobramento de um evento, mas de explorar suas implicações, investigando, interpretando, levando em conta pesquisas realizadas pelo autor, declarações e opiniões de especialistas no assunto (LAGE, 2006).

Uma reportagem íntegra, portanto, histórias de vida com dados, cruzamento de fontes de informação e análise mais complexa dos acontecimentos, envolvendo uma “abordagem qualitativa mais detalhada e crítica da informação” (FREIRE; LOPEZ, 2011, p. 136). No caso da reportagem radiofônica, também será necessário utilizar elementos da linguagem radiofônica para compor a sua produção. Nesse sentido, a estrutura da reportagem radiofônica conta com um leque de possibilidades para que se explore o material que se tem às mãos, sendo possível o uso de elementos comuns na linguagem radiofônica, que, conforme McLeish (1999), dizem respeito ao texto escrito (oralizado pela voz), ao silêncio, à música e aos efeitos sonoros.

⁴² Ainda que Lopes-Rossi (2008), assim como Lage (2006), apontado mais adiante, tenham como ênfase a reportagem impressa, entendo que suas considerações são relevantes para o contexto de produção de reportagens radiofônicas.

Além desses aspectos, Freire e Lopez (2011) também trazem como parte do cenário sonoro de reportagens radiofônicas o som ambiente.

No entanto, a linguagem radiofônica não é “uma mera soma de todos os elementos, antes resulta da sua interação” (REIS, 2012, p. 5-6), ou seja, a linguagem radiofônica é o resultado não da utilização isolada de cada um dos componentes, mas do seu conjunto. O cenário sonoro em meio à palavra invoca os sentidos, atuando como um potencializador de imagens, que, segundo Reis (2012), é o poder visualizador da rádio. Ouvimos também para ver, o que é possível pela interação dos elementos multimodais: busca-se a complementaridade entre os elementos de que se tem à disposição para alcançar seu potencial.

Conforme mencionado, os gêneros estruturantes selecionados (manifesto e reportagem) estão entre as indicações de Kraemer (2012) para o tema “Sociedade de consumo”. Entre as propostas da autora, há a produção de um manifesto contra o consumo inconsciente de algum produto e a produção de uma reportagem sobre os hábitos de consumo de diferentes idades, de homens e mulheres, dos brasileiros em geral e dos conterrâneos dos alunos. Assim, pode-se notar que o projeto 1 corresponde ao que Kraemer (2012) propõe, e o projeto 2 especifica que a reportagem será radiofônica e tratará de um dos temas que a autora sugere (hábitos de consumo dos brasileiros em geral). No caso da reportagem, proponho a reportagem radiofônica levando em conta a necessidade de se desenvolver produções finais de projetos também com gêneros orais, sobre os quais discuto de forma mais aprofundada mais adiante. Dessa forma, conciliei a seleção dos gêneros estruturantes e dos projetos de modo que, articulados, eles proporcionarão o estudo da temática “Sociedade de consumo” e das problematizações já planejadas e a aprendizagem de conteúdos relevantes para o uso da língua portuguesa em diferentes práticas sociais.

Para as aulas, será necessário desenvolver um planejamento de tarefas de leitura e de compreensão oral e de produção escrita e oral, para que os alunos possam trabalhar com textos dos gêneros estruturantes e também outros gêneros orais e escritos para a exploração do tema dos projetos. Também será preciso o planejamento de momentos de busca de conteúdos pelos alunos para os seus textos referentes à produção final. Isso será possível a partir das condições físicas e materiais do contexto de ensino: salas de aula com quadro em que, considerando sua acústica, é possível realizar tarefas de compreensão oral; disponibilidade de diferentes equipamentos, que podem ser usados para trabalhar com tarefas e atividades que envolvem o uso de computador, *datashow*, internet, (gravação de) áudio e vídeo; acesso aos acervos das bibliotecas da UFRGS. Em relação à produção da reportagem radiofônica especificamente, é viável desenvolver um projeto com esse gênero estruturante, tendo em mente, como já

mencionado, que é possível trabalhar com tarefas de compreensão oral, que o PPE dispõe de um gravador que pode ser utilizado para a gravação das reportagens radiofônica dos alunos e que há disponibilidade de laboratório com computadores para realizar a sua edição.

Além disso, a definição dos projetos prevê a publicação do manifesto no *blog* “Conexão PPE” e/ou no jornal impresso “Conexão PPE” e a sua afixação pelo campus do Vale da UFRGS e outros locais públicos, e da reportagem radiofônica no *blog* “Conexão PPE” e a sua apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS, o que é viável, tendo em vista que essas propostas de publicação envolvem o PPE, contexto imediato do professor e dos alunos do curso Intermediário II, e outros espaços da universidade, em que há possibilidade de circulação das produções dos alunos. Também são propostas coerentes com os gêneros estruturantes, levando em conta que se está considerando manifesto um gênero escrito e reportagem radiofônica um gênero oral, ambos para divulgação, que pode ocorrer em diferentes suportes, quer dizer, o manifesto, sendo um gênero escrito, pode ser publicado em suportes como internet, jornal impresso, murais, já a reportagem radiofônica, para ser publicada, precisa de um suporte a partir do qual um texto oral gravado possa ser veiculado, como é o caso da internet, tendo a possibilidade de também ser apresentada presencialmente, e, nesse caso, torna-se mais viável sua apresentação em outros espaços de ensino da UFRGS. Essa etapa de publicação constitui-se em um momento imprescindível do projeto, oferecendo uma interlocução real para os textos dos alunos e dando coesão e sentido ao trabalho realizado nas aulas.

Entendo que os gêneros estruturantes selecionados para os projetos permitirão o seu desenvolvimento no tempo disponibilizado e planejado previamente (20 horas). Os recortes, tanto em relação ao tema quanto em relação aos gêneros estruturantes, permitirão focalizar determinados conteúdos tendo em vista produções finais fundamentadas na interlocução e nos propósitos estabelecidos e o estudo das características dos gêneros, historicamente construídas a partir de textos anteriores já produzidos em situações semelhantes. É claro que também seria possível discutir os recortes dos projetos por tempo indefinido, bem como se poderia continuar analisando o gênero por mais tempo, porém, como não se pretende trabalhar somente com um tema ou gênero estruturante por todo o semestre, e sim proporcionar ao aluno contato com diferentes temáticas, gêneros e textos relacionados, é necessário estabelecer um período de tempo para o trabalho com o projeto.

Para o delineamento dos projetos e dos gêneros estruturantes, levei em conta, portanto, as sugestões no currículo do qual parti para planejar os programas de ensino, bem como os critérios elencados por Kraemer (2012). Sistematizo essa etapa de planejamento no quadro a

seguir.

Quadro 14: Definição de gêneros estruturantes do projeto

Gênero(s) estruturante(s)	CRITÉRIOS
	Apresentar relação com o tema e a problematização; circulação na sociedade; interlocução, propósitos, práticas de linguagem e recursos linguístico-discursivos adequados aos alunos.
	Fornecer recorte temático relacionado ao tema, ao subtema, à problematização e à pesquisa inicial.
	Ser exequível nas condições de ensino.
	Fornecer proposta de publicação viável e coerente com o gênero estruturante.
Ser adequado ao tempo disponível.	

3.4. A definição de objetivos de aprendizagem

A próxima etapa de planejamento dos programas de ensino se refere ao estabelecimento dos objetivos de aprendizagem de conhecimentos que possibilitem alcançar o que se deseja com o projeto. Para tanto, é necessário ter em conta os objetivos de PLA no Intermediário II, que envolvem, como vimos na subseção 2.2.1, o desenvolvimento das quatro habilidades e a expansão do repertório de recursos linguístico-discursivos para participação nas situações de uso da linguagem propostas.

Segundo Schoffen (2009, p. 121), proficiência corresponde à “capacidade de usar a língua para cumprir os propósitos comunicativos em determinados contextos de produção e com determinados interlocutores”, portanto, pode-se dizer que uma pessoa é proficiente quando é capaz de participar de contextos de comunicação específicos em diferentes esferas de uso da linguagem. Dessa maneira, para que os alunos do Intermediário II se tornem mais proficientes em PLA, é necessário proporcionar a eles o uso da língua portuguesa para cumprir propósitos comunicativos desafiadores em diferentes situações e com diferentes interlocutores, utilizando para isso recursos linguístico-discursivos adequados ou preferíveis de acordo com o contexto de comunicação proposto.

Conforme Simões et al. (2012, p. 46), ao se ter o texto como centro das aulas, é possível que o trabalho em aula seja oportunidade para aprender a: “ler textos de gêneros variados, de modo a reagir diante deles, e, com atitude crítica, apropriar-se desses textos para participar da vida social e nela intervir”; e “produzir textos de modo seguro e autoral, não apenas em situações cotidianas da esfera privada, mas também em esferas públicas de atuação social”. A leitura refere-se tanto a textos orais como escritos, e a produção refere-se tanto à escrita quanto à fala, portanto, o estudo da língua está centrado em quatro práticas de linguagem – leitura,

compreensão oral, produção escrita e produção oral –, as quais buscam promover a participação dos alunos em práticas sociais na língua adicional.

Sendo assim, tendo por base os temas, os gêneros do discurso estruturantes, a participação nas práticas sociais propostas nos projetos e os objetivos que Kraemer (2012) apresenta para os dois projetos que sugere e de que fiz uso para definir os projetos aqui em foco, considere aspectos relacionados à leitura e/ou compreensão oral e à produção oral e/ou escrita dos gêneros estruturantes; conhecimentos necessários para a produção final, seus propósitos e interlocutores; e integração entre compreensão e produção de gêneros orais e escritos.

Com base no que foi apresentado, defini os seguintes objetivos para os projetos:

Quadro 15: Objetivos definidos para os projetos do Intermediário II nos programas de ensino

	PROJETO 1	PROJETO 2
Eixo temático	Sociedade de consumo	
Problematização	Quando o consumo é um problema? O que temos a ver com isso?	Mudanças nos hábitos de consumo: para onde elas estão nos levando? Qual é o nosso papel nesse caminho?
Gênero estruturante	Produção de um manifesto contra o consumo inconsciente de um produto para ser publicado no <i>blog Conexão PPE</i> e/ou no jornal impresso <i>Conexão PPE</i> e afixado pelo campus do Vale da UFRGS.	Produção de uma reportagem radiofônica sobre mudanças nos hábitos de consumo no Brasil, suas consequências e implicações, para publicação no <i>blog Conexão PPE</i> e apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> sobre consumo (in)consciente para conhecer o assunto e posicionar-se; <i>ler</i> manifestos, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de construção da argumentação. • <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes um manifesto que exponha as práticas sociais que acarretam o consumo desenfreado e irresponsável de um produto comum/popular e evidencie a necessidade de refreá-las e algumas possibilidades para um consumo mais consciente, a fim de tomar um posicionamento contra o consumo inconsciente de tal produto, apresentando argumentos para fundamentá-lo, denunciar a situação problemática causada por tais práticas e requerer e promover mobilização de alunos, professores e funcionários da UFRGS em relação à redução e à substituição dessas práticas nas suas vidas e no seu entorno e à divulgação dessa iniciativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> para levantar informações sobre hábitos de consumo no Brasil e mudanças relacionadas a eles e conhecer e analisar o assunto e suas implicações para a vida em sociedade; <i>compreender</i> reportagens radiofônicas, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de organização de diferentes vozes no texto. • <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes uma reportagem radiofônica que exponha e explique a causa de mudanças nos hábitos de consumo no Brasil e quais são elas, revele e examine consequências e implicações envolvidas para a sociedade e o meio ambiente, a fim de informar a comunidade da UFRGS sobre o que está acontecendo no país quanto ao consumo dos brasileiros, atrair sua atenção e estimular sua participação quanto a ações que podem conduzir à criação de condições de vida compatíveis com uma realidade social e ambiental mantenedora da vida, difundindo tais ações na universidade.

É importante salientar que os objetivos de leitura/compreensão oral e de produção escrita/oral se relacionam, ou seja, para *produzir* é preciso *ler*, e *produzir* pressupõe um interlocutor que leia/escute o texto produzido. Nesse sentido, os objetivos de leitura foram desenvolvidos com base também nos objetivos de produção, e os objetivos de produção se relacionam com *interagir com textos orais e escritos*. Os objetivos, no projeto 1, referentes a “interagir com textos orais, escritos e multimodais sobre consumo (in)consciente para conhecer o assunto e posicionar-se” e a “ler manifestos, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de construção da argumentação”, são necessários para *produzir* e publicar em diferentes suportes um manifesto que exponha as práticas sociais que acarretam o consumo desenfreado e irresponsável de um produto comum/popular e que se posicione contra o consumo inconsciente de tal produto com o intuito de promover o engajamento na causa defendida. Da mesma forma, é necessário ler reportagens radiofônicas para apropriar-se do gênero e ler diferentes textos para levantar informações a respeito desse assunto e analisar o que ele envolve se a intenção é produzir uma reportagem sobre hábitos de consumo, explicando a causa de mudanças em relação a eles no Brasil e apontando-as, tratando também de consequências e implicações envolvidas, a fim de informar, chamar a atenção e estimular a participação de pessoas em determinadas ações.

O mapa conceitual apresentado na seção 3.1 contribuiu para organizar as subtemáticas dos projetos e, desse modo, também subsidiou a posterior configuração das problematizações e dos gêneros estruturantes, com base nos quais o delineamento dos objetivos de cada projeto, discutidos nesta seção, foi realizado. Durante o processo de elaboração do mapa conceitual já foi possível antecipar gêneros que organizam situações comunicativas relacionadas às subtemáticas levantadas, tendo em vista também as sugestões de Kraemer para o Intermediário II. Dessa maneira, naquele momento, já foi possível antever, não só com base nas indicações de Kraemer (2012), mas também no mapa conceitual, que os gêneros manifesto e reportagem eram possibilidades relevantes e significativas para o desenvolvimento das subtemáticas dos projetos: consumo consciente e hábitos de consumo.

A partir do delineamento dos objetivos de aprendizagem, realizado com base nas sugestões de Kraemer (2012) e nos outros elementos apontados acima, foi possível elucidar os conhecimentos necessários para desenvolver as produções finais com proficiência. Os produtos projetados visam à criação de oportunidades de uso da língua portuguesa para cumprir propósitos comunicativos em determinadas esferas de atuação e estão relacionados à busca pela proficiência para participar desses contextos de comunicação que acontecem em português. Assim, pode-se dizer que, a partir do desenvolvimento do projeto e dos seus objetivos, o

trabalho em aula propicia a inter-relação entre as práticas de uso da linguagem e de reflexão sobre a linguagem, em que faz sentido, por exemplo, ler para escrever, bem como oportuniza ao aluno aprender a produzir textos mais adequados às condições de produção estabelecidas (interlocutores, situação, propósitos, modalidade, suporte, formato), considerando o exercício que o aluno realiza para ajustar o texto à imagem que faz do interlocutor (BRASIL, 1998).

É importante ressaltar que os objetivos de aprendizagem propostos aqui para os projetos do Intermediário II partem de determinados posicionamentos quanto ao eixo temático e às problematizações, fundamentando-se em uma visão de mundo que considera inconsequentes e irresponsáveis ações que prejudicam e colocam em risco qualquer forma de vida e que, muitas vezes, provocam danos irreparáveis ao ecossistema. O professor pode se deparar com situações em que alunos não compartilham dos mesmos posicionamentos, havendo divergências entre as visões de mundo dos participantes do projeto, e, em casos assim, a proposta de produto final e os objetivos podem ser revistos e redefinidos com os alunos de modo que não só todos tenham a oportunidade de participar da sua construção, mas também o grupo possa estabelecer produções e objetivos relevantes para os participantes. Os alunos podem, por exemplo, tratar de outras questões no manifesto ou se posicionar de outras formas.

Havendo ou não divergências, é essencial que os alunos tenham oportunidades de acesso a diferentes visões de mundo, o que inclui aquelas com as quais alguns podem não se alinhar, a fim de que aprofundem seus conhecimentos a respeito de diferentes lados de uma questão, fortalecendo e ampliando seu domínio sobre o que conhecem dela, e, assim, tornando-se possível um embasamento mais bem fundamentado dos seus pontos de vista. Além disso, entendo que os alunos devam ter espaços para reflexão crítica quanto às temáticas desenvolvidas e a paradigmas dominantes relacionados a elas, o que pode levá-los a confrontos entre os seus posicionamentos e os apresentados e discutidos em textos trabalhados em aula, sendo necessário que aprendam a lidar com essas situações a partir da mediação do professor. Os alunos podem ou não repensar suas visões de mundo em torno de um determinado tema a partir do trabalho realizado em aula, porém, com ou sem essa reavaliação, é crucial que reflitam, sejam confrontados, conheçam de modo mais aprofundado quem vem falando sobre determinada questão, o que estão dizendo, a partir de quais perspectivas e com quais propósitos.

Sistematizo a seguir os critérios que podem ser usados para o delineamento de objetivos de aprendizagem no planejamento de um programa de ensino de projetos:

Quadro 16: Critérios para a configuração dos objetivos de aprendizagem

Objetivos de aprendizagem	CRITÉRIOS
	Envolver práticas de leitura, compreensão oral, produção oral, escrita.
	Tratar de aspectos pertinentes ao gênero estruturante e à produção final projetada.
	Relacionar compreensão de textos orais/escritos com produção oral/escrita.
	Tratar de conhecimentos e ações necessários para desenvolver a produção final prevista no projeto.
	Ter em vista recursos linguístico-discursivos necessários para os propósitos e os interlocutores projetados.

Nos quadros a seguir reúno os aspectos que apresentei até aqui, acrescentando um título a cada um dos projetos.

Quadro 17: Planejamento inicial do programa de ensino do projeto “É hora de manifestar!”

INTERMEDIÁRIO II	
Eixo temático	Sociedade de consumo
Problematização	Quando o consumo é um problema? O que temos a ver com isso?
Título	É hora de manifestar!
Projeto e gênero estruturante	Produção de um manifesto contra o consumo inconsciente de um produto para ser publicado no <i>blog Conexão PPE</i> e/ou no jornal impresso <i>Conexão PPE</i> e afixado pelo campus do Vale da UFRGS.
Objetivos de aprendizagem	<p>- <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> sobre consumo (in)consciente para conhecer o assunto e posicionar-se; <i>ler</i> manifestos, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de construção da argumentação.</p> <p>- <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes um manifesto que exponha as práticas sociais que acarretam o consumo desenfreado e irresponsável de um produto comum/popular e evidencie a necessidade de refreá-las e algumas possibilidades para um consumo mais consciente, a fim de tomar um posicionamento contra o consumo inconsciente de tal produto, apresentando argumentos para fundamentá-lo, denunciar a situação problemática causada por tais práticas e requerer e promover mobilização de alunos, professores e funcionários da UFRGS em relação à redução e à substituição dessas práticas nas suas vidas e no seu entorno e à divulgação dessa iniciativa.</p>
Tempo	20 horas

Quadro 18: Planejamento inicial do programa de ensino do projeto “Mudanças que os ventos não levam”

INTERMEDIÁRIO II	
Eixo temático	Sociedade de consumo
Problematização	Mudanças nos hábitos de consumo: para onde elas estão nos levando? Qual é o nosso papel nesse caminho?
Título	Mudanças que os ventos não levam
Projeto e gênero estruturante	Produção de uma reportagem radiofônica sobre mudanças nos hábitos de consumo no Brasil, suas consequências e implicações, para publicação no <i>blog Conexão PPE</i> e apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS.

<p>Objetivos de aprendizagem</p>	<p>- <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> para levantar informações sobre hábitos de consumo no Brasil e mudanças relacionadas a eles e conhecer e analisar o assunto e suas implicações para a vida em sociedade; <i>compreender</i> reportagens radiofônicas, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de organização de diferentes vozes no texto.</p> <p>- <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes uma reportagem radiofônica que exponha e explique a causa de mudanças nos hábitos de consumo no Brasil e quais são elas, revele e examine consequências e implicações envolvidas para a sociedade e o meio ambiente, a fim de informar a comunidade da UFRGS sobre o que está acontecendo no país quanto ao consumo dos brasileiros, atrair sua atenção e estimular sua participação quanto a ações que podem conduzir à criação de condições de vida compatíveis com uma realidade social e ambiental mantenedora da vida, difundindo tais ações na universidade.</p>
<p>Tempo</p>	<p>20 horas</p>

4. A CONSTRUÇÃO DE UM REPERTÓRIO DE TEXTOS

Neste capítulo, trato mais especificamente da busca por textos para o estudo dos gêneros estruturantes – manifesto e reportagem radiofônica – e para a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos sobre os recortes temáticos dos projetos propostos neste trabalho. Além disso, defino critérios para a seleção de textos, bem como analiso textos selecionados ou descartados por mim a partir de pesquisas *online* por manifestos e reportagens radiofônicas, fazendo uso na prática dos critérios estabelecidos. Também abordo as etapas finais do planejamento dos programas de ensino, que incluem escrita coletiva, planejamento inicial por parte dos alunos do produto final do projeto, reescrita, avaliação final do projeto.

4.1. A busca por textos do gênero estruturante: critérios para a seleção

A partir do planejamento inicial, passo à estruturação das possíveis etapas de desenvolvimento dos projetos, entendendo que as participações sociais pretendidas se darão por meio de textos. É importante lembrar que o desenvolvimento de um projeto pressupõe o envolvimento dos participantes em todas as decisões desde o início. Isso quer dizer que as propostas feitas aqui devem ser discutidas, acordadas e reformuladas com os alunos. Além disso, proponho iniciar uma discussão em aula sobre o recorte temático do projeto, realizando, por exemplo, um *brainstorming* e/ou uma conversa em torno de manchetes relacionadas a ele, imagens, depoimentos, asserções, situações problema, e/ou a leitura (ou compreensão oral) de um texto do gênero estruturante e sobre o tema em foco, a partir do qual seja possível estabelecer relações com os objetivos do projeto. Com essas atividades, busca-se identificar o que os alunos já sabem acerca do gênero da produção final e conhecimentos prévios em torno do tema do projeto.

A partir desse trabalho, os alunos podem realizar uma produção inicial que reconstrua, “em sala de aula, aspectos relevantes à situação de interlocução do gênero em suas funções comunicativas” (SIMÕES et al., 2012, p. 143). Para isso, pode-se construir previamente com a turma listas de acontecimentos, situações problemáticas, perspectivas e opiniões sobre o tema, e pensar em possíveis participações sociais, interlocuções e propósitos tendo em vista o gênero e o recorte temático.

No caso do projeto “Mudanças que os ventos não levam”, em que o produto final proposto é uma reportagem radiofônica, os alunos, em grupos, a partir de uma discussão preliminar sobre o tema, um contato inicial com o gênero e o que já conhecem sobre ele, podem

pensar em possíveis propósitos e interlocutores para planejar um roteiro curto, ensaiar brevemente e gravar uma reportagem, usando o gravador em seus celulares, por exemplo, e fazendo uso de recursos que têm em mãos, como a possibilidade de entrevistar um colega, a produção de efeitos sonoros (sons, música, etc.) em sala de aula ou a partir de aplicativos no celular. Os alunos podem também realizar a gravação de duas ou três versões do texto, com trilhas e efeitos diferentes realizados no momento da gravação, escolhendo, ao final, a versão que julgarem mais interessante.

Não se pretende, nesta etapa, chegar a um texto acabado, mas a textos que possam gerar discussões sobre o que se quer produzir e o que se quer aprender para alcançar as metas de modo proficiente. O professor e os alunos, tendo as produções iniciais em mãos, têm a chance de avaliá-las com base em critérios que podem ser construídos em conjunto e analisá-las, o que “permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos” (DOLZ et al., 2010a, p. 87). Desse modo, não se tem o objetivo de fazer uma leitura exaustiva dos textos produzidos nesse momento e realizar inúmeras correções, mas sim saber mais a respeito do que os alunos já conhecem sobre o gênero estruturante e ter uma ideia mais clara do que precisará ser contemplado nas aulas em termos do que deve ser oferecido de leitura, de ampliação de conteúdos temáticos e de trabalho com a produção de texto e com recursos linguístico-discursivos. Para os alunos, a produção inicial concretiza o que foi levantado preliminarmente na discussão inicial sobre o tema e participações sociais desejadas e constitui-se em uma oportunidade para eles descobrirem o que já sabem e sobre os desafios que vão encontrar no percurso do projeto e na produção do gênero em pauta (DOLZ et al., 2010a).

Com as atividades dessa primeira etapa, é possível avaliar o planejamento inicial do programa de ensino do projeto e considerar se os alunos estão engajados em dar prosseguimento ao projeto, se ajustes são necessários, por exemplo, no recorte temático ou em relação aos textos pré-selecionados. Como vimos, considerando que as propostas apresentadas neste trabalho foram realizadas a partir de uma progressão curricular (KRAEMER, 2012; MITTELSTADT, 2013) – eixos temáticos, gêneros do discurso e projetos selecionados com base no contexto de ensino, no perfil do aluno do PPE, nos questionamentos deles sobre cultura, valores, práticas, crenças – e da minha própria experiência trabalhando com alunos do nível Intermediário II, a expectativa é de que o planejamento geral seja relevante para a turma e que os ajustes necessários decorram, principalmente, dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática e o gênero em foco e do momento histórico em que o projeto seja desenvolvido.

Após realizar essa primeira etapa com os alunos, já prestando atenção a possíveis ajustes

no programa de ensino planejado, e observar se eles se mostram engajados para desenvolver o projeto, é importante ter uma discussão com eles para planejar, em aula e em conjunto, o projeto e suas etapas. Dessa forma, o professor pode construir com os alunos um planejamento do que será necessário ser feito para se chegar à produção final e à participação social pretendida, a fim de que todos os participantes tenham a oportunidade de refletir sobre os passos que serão tomados, estabelecendo-se um compromisso de todos em torno do projeto. Tendo por base o programa de ensino inicial do projeto, o professor poderá orientar a discussão tendo uma boa noção do que será preciso para torná-lo viável e dos passos para concretizá-lo.

Depois da decisão coletiva sobre o projeto a ser desenvolvido pela turma, os passos necessários para alcançar as metas, e feitos os ajustes no programa de ensino inicial, é necessário planejar uma etapa de estudo do gênero estruturante. O objetivo é que os alunos tenham contato com pelo menos três textos de referência a partir dos quais seja possível desenvolver um trabalho para a compreensão e apropriação de diferentes perspectivas do tema e das funções e características do gênero estruturante. Assim, o aluno poderá ter acesso a:

[...] informações sobre a circulação social do gênero (para que serve, quem se dirige a quem, em que contextos é relevante), sobre suas características composicionais (este gênero tem sequências descritivas predominantes, ou é predominantemente narrativo; é um gênero para argumentar ou persuadir?) e sobre os elementos linguísticos que lhe são próprios. (FILIPOUSKI et al., 2009, p. 65)

Dessa forma, se os alunos vão escrever manifestos contra o consumo inconsciente de um produto, devem ler manifestos, discuti-los e analisá-los; se eles produzirão reportagens radiofônicas, devem escutá-las, discuti-las e analisá-las. A interação significativa com textos de referência e com tarefas integradas de leitura/compreensão oral, estudo do texto, escrita/produção oral pretende construir a integração entre leitura, escrita e análise linguístico-discursiva, prestando atenção no que pode ser considerado relativamente estável no gênero em foco, nas variações possíveis e nos efeitos de sentido dos recursos utilizados.

Tendo isso em vista, realizei buscas no *Google* para verificar o que havia disponível em termos de manifestos e reportagens radiofônicas para o trabalho com os projetos “É hora de manifestar!” e “Mudanças que os ventos não levam” respectivamente⁴³. No caso do manifesto,

⁴³ Os textos dos gêneros manifesto e reportagem radiofônica têm circulação na internet, e suas condições de produção podem ser muito bem adaptadas a esse suporte. No caso de manifestos publicados na internet, é possível buscar atingir não só um destinatário que possa intervir diretamente na situação apresentada no texto, mas também simpatizantes, leitores que se juntem aos autores em apoio ao que é reivindicado no texto. Nas reportagens radiofônicas disponíveis *online*, pode-se oferecer ao ouvinte a possibilidade de escutar o texto em outros momentos, mais de uma vez, e é possível atingir mais pessoas interessadas ou que possam vir a se interessar no assunto sobre o qual tratam e nas ideias que pretendem veicular.

fiz a busca com palavras-chave tais como: “manifesto” associado a “sociedade de consumo”, “consumo consciente”, “meio ambiente”. Textos do gênero estruturante que abordam assuntos relacionados ao tema podem contribuir para conhecer diferentes abordagens da discussão, ampliar o conhecimento sobre o problema ou a controvérsia e desenvolver ideias para tomadas de posição, bem como podem propiciar a ampliação de vocabulário que pode vir a ser utilizado pelo aluno em suas produções finais. Também é possível fazer uso de textos que não têm relação tão direta com o tema do projeto, tendo em vista a análise de determinados aspectos presentes no texto que possam ajudar a compreender a função social do gênero. Realizando a busca, encontrei possibilidades de manifestos adequados e outros inadequados (ver Anexo 4) em relação a possíveis contribuições para o projeto, tanto para a etapa de contato inicial com o gênero quanto para a etapa de estudo do gênero.

Quanto à reportagem radiofônica, realizei buscas a partir de palavras-chave como “reportagem radiofônica” em conjunto com “consumo” e depois com “meio ambiente”. Fiz buscas no *Google* e também diretamente em *sites* de rádios que conhecia (como “CBN”, “Bandnews”, “Rádio Câmara” e “Rádio UFMG Educativa”). Ao longo da pesquisa *online*, não tive acesso a muitas reportagens radiofônicas relacionadas diretamente a consumo, o que me levou a focar mais em reportagens relacionadas de alguma forma a meio ambiente, as quais, em alguns casos, apresentaram aspectos associados a consequências do consumo (irresponsável), mas não necessariamente explicitados nas reportagens. Nesse processo, reuni reportagens radiofônicas que poderiam ser usadas no projeto 2, marcando-as como adequadas ou parcialmente adequadas para o trabalho no Intermediário II (ver Anexo 5).

Para realizar a pré-seleção de textos, em meio às buscas *online*, levei em conta, em primeiro lugar,

[...] valores ideológicos e culturais presentes no texto e a relação com o conhecimento prévio dos alunos. Esses critérios são fundamentais para projetar nos alunos uma experiência positiva com o texto. Podemos prever os conhecimentos prévios que poderão ser mobilizados a partir do que já compartilhamos com nossos alunos em relação a suas experiências vividas, suas preocupações, sua familiarização com textos pelos quais já transitam, o que já conhecem sobre o tema e sobre os recursos linguísticos demandados pelo texto. (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 161)

Ao retomar os critérios propostos pelos autores, Simões et al. (2012) sintetizam o que se perguntar diante de cada texto, o que também considerei para a seleção de textos:

- Por que este texto é relevante para meus alunos (tema, relação com os objetivos amplos do currículo e do plano de trabalho, gêneros do discurso, habilidades de leitura e de escrita a serem focalizadas, aspectos linguísticos)?
- Que recados o texto dá aos alunos quanto a:

- problematizações de valores ideológicos e culturais?
- novos conhecimentos a serem aprendidos?
- relações com o seu contexto de atuação pela linguagem?
- Por que o texto selecionado é adequado ao nível de conhecimento e à idade dos alunos?
- Que recados os textos selecionados dão ao aluno quanto à nossa concepção de língua e de literatura? (SIMÕES et al., 2012, p. 99)

Além disso, considere a importância de se trabalhar com coletâneas de textos que envolvam diferentes perspectivas sobre questões da sociedade contemporânea e também desafios de aprendizagem possíveis de serem enfrentados no Intermediário II: “para que a tarefa possa ser cumprida, é necessário, portanto, selecionar textos que desafiem os alunos, mas que sejam possíveis de serem trabalhados” (SCHLATTER, GARCEZ, 2009, p. 147). Possibilitar o trabalho de modo confiante pressupõe um planejamento de aulas que leve em conta o conhecimento prévio dos alunos e o que é necessário que aprendam para participar das práticas sociais projetadas a partir do que foi combinado coletivamente, suas experiências, suas indagações, o que conhecem sobre o tema e o uso da língua.

Para a pré-seleção desses textos, também considere importante que eles fossem bons exemplos de manifestos e reportagens radiofônicas, que apresentassem características de que fazemos uso para reconhecê-los como dos gêneros em questão e que, no caso da etapa relacionada ao primeiro contato dos alunos com o gênero estruturante, não fossem muito extensos. É importante lembrar que o gênero do discurso se estrutura de modo relativamente estável em resposta a suas funções nas práticas sociais, ou seja, suas funções são dinâmicas, e assim também se caracteriza a sua estrutura, mas essa estrutura apresenta igualmente estabilidade e sistematicidade, o que torna possível reconhecer o que é comum e, ao mesmo tempo, identificar certa indeterminação e flexibilidade, podendo o gênero, então, responder a situações emergentes. Dessa forma, o gênero envolve suas condições de produção, isto é, uma rede de relações a partir de cada contexto situado de uso da linguagem (interlocutores, propósitos, modalidade, suporte, formato), estabelecendo como o texto será composto, e também características que se repetem em condições de produção parecidas, oportunizando que, ao nos depararmos com um texto, o reconheçamos como de um determinado gênero. Nesse sentido, vale lembrar a importância de, ao longo do desenvolvimento do projeto, os alunos serem expostos e interagirem com mais de um texto do gênero, para que possam ir conhecendo suas características relativamente estáveis e o que muda de acordo com as condições de produção⁴⁴.

⁴⁴ Nesse sentido, uma tarefa interessante para a sala de aula é a comparação de textos com características mais/menos próximas do que é historicamente esperado no gênero, analisando possíveis efeitos de sentido das

Além disso, levei em conta a relação do recorte temático do texto com o tema do projeto, como mencionado anteriormente ao tratar das buscas *online* por textos dos gêneros manifesto e reportagem radiofônica, o tratamento dado ao tema e a valores vigentes, oportunidades de estabelecer relações com o contexto de atuação dos alunos e de aprender novos conhecimentos, bem como a adequação dos recursos linguístico-discursivos aos alunos de Intermediário II e o seu uso, tendo em vista as condições de produção a partir das quais o texto foi produzido e as características que oferecem certa estabilidade ao gênero.

Ao organizar os aspectos mencionados para a pré-seleção de textos autênticos para o primeiro contato com o gênero estruturante do projeto e para o estudo mais sistematizado dele, temos os critérios a seguir:

Quadro 19: Critérios para a seleção de textos do gênero estruturante do projeto

ESTUDO DO GÊNERO ESTRUTURANTE DO PROJETO	
SELEÇÃO DE TEXTOS	
Gênero do discurso	O texto apresenta características de que fazemos uso para reconhecê-lo como do gênero em questão.
Tema	<ul style="list-style-type: none"> - O recorte temático do texto preferencialmente relaciona-se com o tema do projeto. - O tratamento dado ao tema no texto oportuniza reflexão em torno dele e de valores vigentes e oportuniza a formação de uma coletânea de textos que envolvem diferentes vozes sociais. - O texto oportuniza o estabelecimento de relações com o contexto de atuação dos alunos e a aprendizagem de novos conhecimentos.
Uso da língua	<ul style="list-style-type: none"> - Os aspectos linguístico-discursivos presentes no texto são adequados aos conhecimentos prévios dos alunos, apresentando também desafios. - O uso da língua no texto é adequado tendo em vista as condições de produção e as características que oferecem certa estabilidade ao gênero.
Extensão	No caso da etapa de aproximação inicial, o texto não é muito extenso.

4.2. Os critérios de seleção na prática: o manifesto

Nesta seção, ilustro a etapa de seleção de texto, apresentando duas trajetórias, uma que resultou, ao final da análise, no descarte de um texto, e outra que acarretou a inclusão de um texto no repertório. Entendo que a descrição desse percurso pode explicitar os conhecimentos e o tempo necessários para empreender uma análise detalhada dos textos que poderão compor o material didático, levando em conta os critérios discutidos na seção anterior. Início com um exemplo de texto que foi descartado e finalizo a seção com um texto que foi selecionado como uma opção para compor o projeto em pauta.

Entre os textos do gênero manifesto a que tive acesso no processo de pré-seleção, é

diferenças identificadas com base nas condições de produção, avaliando até que ponto essas características são eficientes ou não tendo em vista os interlocutores projetados e discutindo possíveis ajustes que poderiam torná-lo mais eficiente para os interlocutores projetados ou outros.

possível citar um relacionado a consumo e meio ambiente que não julguei adequado para o trabalho em aula e que, assim, desconsidere. Ainda que apresentasse características que levassem ao seu reconhecimento como do gênero manifesto, que fosse apropriado a alunos do Intermediário II em termos de recursos linguístico-discursivos e que, para o caso da etapa de aproximação inicial, não fosse muito extenso, não o avaliei como adequado em relação à construção da interlocução e respectivos propósitos e ao uso de recursos da língua.

Ao olhar a página em que se encontra o texto (Figura 5, a seguir), é possível notar que ela faz parte do “Portal do meio ambiente”, o primeiro nome disponível na parte superior da página, e que esse portal está relacionado à “Rebia”, referente à associação “Rede Brasileira de Informação Ambiental”, sobre a qual há algumas informações no espaço inferior da página⁴⁵. A partir disso, pode-se ter uma noção do contexto em que a publicação do texto foi realizada, ou seja, um *site* destinado a tratar de questões ambientais, ligado a uma associação sem vínculos partidários ou religiosos e voltada para a cidadania socioambiental, que pretende compartilhar e tornar acessível informação e educação. Também é possível observar que o texto não é longo, e, em relação a esse aspecto, ele seria adequado para um primeiro encontro dos alunos com um texto do gênero estruturante do projeto.

⁴⁵ “Uma associação sem fins lucrativos, independente, sem vínculos partidários ou religiosos, que visa contribuir para a formação e fortalecimento da cidadania socioambiental planetária através da democratização da informação ambiental e da educação plural, com uma visão plural e democrática da questão socioambiental e da sustentabilidade [...]” (<http://portal.rebia.org.br/biodiversidade/4358-manifesto-de-os-verdes-no-dia-mundial-do-meio-ambiente>. Acesso em 19 de março de 2018.)

Figura 5: Página em que está publicado o texto “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”

Sobre a Rebia | Portal do Meio Ambiente | Revista do Meio Ambiente | Escritor Vilmar Berna



PORTAL
do meio ambiente

CENIBRA: CULTIVANDO E GUARDANDO
A CRIAÇÃO PARA AS GERAÇÕES FUTURAS.
5 de Junho
Dia Mundial do Meio Ambiente

O futuro
presente em
cada ação

Início Quem somos Editorias Projetos Fóruns Colaboradores Contato

pesquisar...

Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente

Ligado 10 Junho 2010. Publicado em Biodiversidade . Acessos: 2944

Curtir 0 Tweet G+ in Share

0 Comments

Transformado pelo Ser Humano numa gigantesca lata de lixo, o Planeta Terra avisa: Salvem os rios, os animais, as árvores, o ar, o solo, ou salve-se quem puder..."

Alertamos que a destruição dos ecossistemas, ocasionam danos a humanidade, e nos deparamos com os céticos que não acreditam que este elo quebrado do Homem com o Meio Ambiente, é o responsável pelas modificações da vida no planeta Terra.

As modificações estão acontecendo, em toda a extensão de nosso país, continente e globo, sem que paremos para refletir; "se" as florestas da Amazônia desaparecerem, se os rios continuarem poluídos, se os animais se extinguirem, se o ar tornar-se irrespirável e não existir mais água em condições de

Login / Cadastro

Nome de Usuário

Senha

Lembrar-me

Entrar

Esqueceu sua senha?
Esqueceu seu usuário?
Criar uma conta

Facebook Log-in

Fonte: <http://portal.rebia.org.br/biodiversidade/4358-manifesto-de-os-verdes-no-dia-mundial-do-meio-ambiente>
(Acesso em 19 de março de 2018)

Ao ler o texto, que segue na figura 6, é possível observar algumas características que propiciam o reconhecimento do gênero manifesto, por exemplo, os autores apresentam o texto como manifesto no seu título, “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”, o que não necessariamente o caracterizaria como um texto desse gênero, mas associado a outros aspectos, podemos reconhecê-lo como tal: há uma assinatura ao final do texto, “Movimento ambientalista Os Verdes de Tapes/RS” (l. 30); pode-se distinguir o seu caráter de alerta e de denúncia em relação a uma situação problemática envolvendo mudanças na natureza prejudiciais para ela e conseqüentemente para os seres humanos, bem como um posicionamento contra a forma de conduzir a vida por meio de determinadas práticas sociais (“consumo de produtos industrializados, facilidade do descartável, necessidade de tecnologia”, l. 16-17; uso de máquinas, computadores, internet, l. 19), argumentando-se que essa é a fonte de destruição do planeta e do que vem ocorrendo e afetando a vida (poluição, secas, doenças). O texto está na modalidade escrita e tem a internet como suporte (meio de publicação), características relacionadas ao gênero manifesto, considerando os textos de tal gênero em circulação hoje.

Figura 6: “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”

Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente	
1	“Transformado pelo Ser Humano numa gigantesca lata de lixo, o Planeta Terra avisa:
2	Salvem os rios, os animais, as árvores, o ar, o solo, ou salve-se quem puder...”.
3	Alertamos que a destruição dos ecossistemas, ocasionam danos a humanidade, e nos
4	deparamos com os céticos que não acreditam que este elo quebrado do Homem com o
5	Meio Ambiente, é o responsável pelas modificações da vida no planeta Terra.
6	As modificações estão acontecendo, em toda a extensão de nosso país, continente e globo,
7	sem que paremos para refletir; “se” as florestas da Amazônia desaparecerem, se os rios
8	continuarem poluídos, se os animais se extinguirem, se o ar tornar-se irrespirável e não
9	existir mais água em condições de uso para saciar a sede e fazer brotar as lavouras que
10	irão saciar a fome do habitante deste planeta. O que ocorrerá?
11	Os dados atuais deparam-nos com níveis de poluição e destruição jamais vistos. As secas
12	e inundações trazem perigos para a saúde humana e do planeta.
13	A natureza faz rebrotar doenças tidas como erradicadas em meio à população, como a
14	leptospirose, a tuberculose, a malária e outras, lembrando a AIDS que ainda assola os
15	países africanos. A febre amarela e a gripe suína (H1N1) são os vírus da vez. Nada disso é
16	levado em conta, apenas pensam no consumo dos produtos industrializados, na facilidade
17	do descartável, na necessidade da tecnologia e nas suas formas de elevar o padrão de vida
18	do cidadão, que pode pagar e consumir.
19	Que vida poderá se elevar? Entre máquinas, computadores, virtualismo, Internet e outras
20	formas futuristas de existência? Não se dão conta de que a Cura e a Qualidade de Vida
21	plena existem exatamente naquilo que destruímos e este é o maior desrespeito a Vida, o
22	verdadeiro Crime.
23	Caminhamos em uma estrada incerta, em que o "futuro" está próximo e no futuro a
24	destruição das fontes de matérias primas estará ampliada pela explosão demográfica que
25	cresce exponencialmente no mundo, principalmente o Terceiro Mundo. Até quando?
26	O que fazer e quem acusar, senão a nós mesmos pela omissão e conivência, para
27	entendermos que somos nós os responsáveis por esta cadeia sucessiva de agressões que
28	são praticadas contra a natureza e as futuras gerações.
29	Nós, que dizem, somos “seres humanos racionais”.
30	Movimento Ambientalista Os Verdes de Tapes/RS
31	http://osverdestapes.blogspot.com

Fonte: <http://portal.rebia.org.br/biodiversidade/4358-manifesto-de-os-verdes-no-dia-mundial-do-meio-ambiente>
(Acesso em 31 de março de 2017), grifos meus

Analisando as condições de produção em termos de interlocução, pode-se identificar o locutor do texto como Os Verdes no título do manifesto, “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”, e, ao final do texto, a que esse nome faz referência, “Movimento ambientalista Os Verdes de Tapes/RS” (l. 30). Portanto, sabemos que o texto dá voz a esse

movimento e aos seus posicionamentos. Quanto aos interlocutores, é possível identificar algumas marcas, em negrito no texto da figura 6: o texto faz referência a “céticos” na linha 4 e, depois nas linhas 16 e 20, a “pensam” e “não se dão conta” respectivamente. Pode-se depreender que, nas linhas 16 e 20, os autores estão aludindo aos “céticos” que mencionaram no primeiro parágrafo, porém, como essas marcas estão distantes da referência que se faz no primeiro parágrafo, não se sabe ao certo se há essa relação, e o mesmo ocorre na linha 29, em “que dizem”, existindo dúvida se há referência a “céticos” ou a uma expressão que veicula impessoalidade. Além disso, as referências a “nós” ao longo do texto (l. 7, 11, 21, 23, 26, 27, 29) incluem os autores e os leitores, seguidores do *site* em que o texto foi publicado, “nós, que dizem, somos ‘seres humanos racionais’” (l. 29), “nós os responsáveis por esta cadeia sucessiva de agressões que são praticadas contra a natureza e as futuras gerações” (l. 27 e 28), o que pode trazer uma inconsistência em termos de interlocução.

Levando em conta os propósitos do texto em relação à interlocução, se o manifesto é dirigido aos “céticos”, poderia haver o objetivo de evidenciar o que o ceticismo dos “céticos” promove e de conferir a eles a devida responsabilidade frente às mudanças que vêm ocorrendo no mundo: “os céticos” não acreditam que o “elo quebrado do Homem com o Meio Ambiente, é o responsável pelas modificações da vida no planeta Terra” (l. 4-5) e se atêm a práticas que não contribuem para a restauração de tal elo, pelo contrário, propiciam a sua quebra (“apenas pensam no consumo dos produtos industrializados, na facilidade do descartável, na necessidade da tecnologia [...]”, l. 16-17), não se dando conta de que “a Cura e a Qualidade de Vida plena existem exatamente naquilo que destruimos” (l. 20-21). Já se o manifesto é dirigido a todos nós, o propósito poderia ser o de chamar a atenção de leitores e simpatizantes para a realidade do planeta, levando-os a refletir sobre “as modificações [que] estão acontecendo, em toda a extensão de nosso país, continente e globo, sem que paremos para refletir” (l. 6-7), os dados atuais de poluição e destruição (l. 11) e o que poderá acontecer se elas seguirem adiante, e convidando-os a assumir responsabilidade (“o que fazer e quem acusar, senão a nós mesmos pela omissão e conivência, para entendermos que somos nós os responsáveis”, l. 26-27).

Poderíamos ainda considerar que o texto faz uma distinção entre “nós” e os “céticos”: “nós” não refletimos sobre como será o mundo se a sua destruição continuar (l. 7), “nós” caminhamos em uma estrada incerta (l. 23) e não temos outra opção a não ser culpar a nós mesmos pela omissão e conivência (l. 26) em relação à postura dos “céticos” em manter suas práticas destrutivas e não acreditar que elas causam danos à vida no Planeta Terra (l. 4-5; 16-18). Neste caso, o propósito seria alertar para que “nós” sejamos mais atuantes na conscientização dos “céticos” sobre a destruição dos ecossistemas e suas consequências.

A relação entre uma possível interlocução com “céticos” e “nós” em conjunto com a construção textual realizada no texto levam à dubiedade nas linhas 20 e 21 (“não se dão conta de que a Cura e a Qualidade de Vida plena existem exatamente naquilo que destruímos”): pode-se entender que certas pessoas (os céticos?) não enxergam que a cura e a qualidade de vida estão na natureza, nos ecossistemas, no planeta que nós (todos os seres humanos) destruímos, então todos estão participando dessa destruição, contudo algumas pessoas enxergam isso, como os autores do texto, e outras não, como os céticos; ou há um “nós” (sem os “céticos”) que está destruindo o planeta, e há os “outros” (os “céticos”?) que não estariam participando desse processo, mas seriam os que não se dão conta da destruição, o que seria uma contradição se o sujeito de “pensam” (l. 16) for “os céticos”, que, neste caso estariam somente pensando “no consumo dos produtos industrializados, na facilidade do descartável [...]” (l. 16-18) e, portanto, estariam participando das mudanças no planeta.

Além disso, pode-se notar, em vários trechos do texto, que a pontuação (uso de vírgula, ponto e vírgula, ponto) é utilizada de modo a criar quebras na construção das ideias. Já no primeiro parágrafo o uso da vírgula separando sujeito de verbo causa descontinuidade: “alertamos que a destruição dos ecossistemas, ocasionam danos a humanidade, e nos deparamos com os céticos que não acreditam que este elo quebrado do Homem com o Meio Ambiente, é o responsável pelas modificações da vida no planeta Terra” (l. 3-5, grifos meus). Ao longo da leitura do parágrafo, pode-se compreender que os autores procuram avisar e advertir sobre as consequências da destruição dos ecossistemas e evidenciar que há pessoas que não acreditam que essa destruição realmente cause mudanças na vida no Planeta Terra, contudo, até chegar ao final da leitura, passamos por algumas descontinuações e a necessidade de retomar o texto várias vezes por conta da pontuação equivocada. No segundo parágrafo, mais uma vez pode-se perceber uma ruptura na construção de ideias com o uso de ponto e vírgula e ponto final em lugares indevidos: o parágrafo inicia afirmando que há mudanças acontecendo no mundo e que não refletimos (“as modificações estão acontecendo, em toda a extensão de nosso país, continente e globo, sem que paremos para refletir”, l. 6-7), porém, como não temos uma continuidade, terminamos pensando “refletir sobre o quê?”, e é depois do ponto e vírgula que podemos ter acesso ao desenvolvimento dessa ideia. Na sequência, estabelecem-se hipóteses (“se’ as florestas da Amazônia desaparecerem, se os rios continuarem poluídos, se os animais se extinguirem [...]”, l. 7-10), e, após mais uma quebra (ponto), temos como as relacionar com um questionamento, “o que ocorrerá?” (l. 10).

Outro ponto problemático que se pode mencionar está relacionado ao que é possível inferir das últimas linhas do texto: “o que fazer e quem acusar, senão a nós mesmos pela

omissão e conivência, para entendermos que somos nós os responsáveis por esta cadeia sucessiva de agressões que são praticadas contra a natureza e as futuras gerações” (l. 26-28) e “nós, que dizem, somos ‘seres humanos racionais’” (l. 29). Nesse trecho final, é retomada a imprecisão da interlocução em torno de “nós” e “céticos”: se inferirmos que “nós” se refere a seres humanos, então é possível entender que nós também somos responsáveis pela destruição da natureza e que o manifesto inclui a todos. Pensando em outra possibilidade, se “nós” faz referência a seres humanos, mas não inclui os “céticos”, então há o “nós” e os “outros”, e não existe outra alternativa a não ser “nós” nos acusarmos pela omissão e conivência, e o manifesto é dirigido somente a esse “nós”.

Ainda que o texto apresente características que tornam possível o seu reconhecimento como do gênero manifesto, há questionamentos quanto à construção da interlocução e, portanto, aos propósitos que procura cumprir. Dessa forma, os autores parecem não se colocar de acordo com expectativas que existem quanto ao gênero manifesto, ou seja, como agentes em um debate público que exige uma tomada de decisões muito refletidas em relação a efeitos de formalização envolvidos, levando em conta seu caráter opinativo e argumentativo, o que resulta em consequências para diferentes planos da constituição do texto, incluindo imprecisões relacionadas a elementos de contexto relevantes – para quem e para quem se está escrevendo.

Um dos outros planos de constituição do texto que são afetados relaciona-se a usos inadequados de recursos linguístico-discursivos (neste caso, a pontuação), implicando uma construção descontínua do texto, bem como incoerências, ausência de organização e conexão entre palavras e estruturas, problemas com os quais os leitores precisam lidar se optarem pela leitura integral do texto, desviando seu foco dos sentidos que se pretende construir ao longo dele. Ainda que possa ser considerado adequado a alunos de Intermediário II em termos linguístico-discursivos, o texto não se constitui em um exemplo apropriado de uso da língua tendo em vista as condições de produção e características do gênero e pontos problemáticos relacionados a elas.

Além disso, o plano composicional também é afetado tendo em vista a necessidade de se oferecer mais subsídios para que o leitor possa desvendar o que se deseja veicular no texto. O texto não explicita a origem de fontes, opiniões de autoridade, vozes sociais relevantes, além da própria. Ao se tratar de um gênero como o manifesto, que envolve um debate público em que há posicionamentos tomados, espera-se que sejam elencados argumentos e que seja apresentada fundamentação de tais posicionamentos, possíveis reivindicações, solicitações, convites.

Sendo assim, o texto discutido não se configura como um texto exemplar do gênero,

nem para um primeiro contato com o gênero, nem para o estudo mais organizado e sistematizado. O uso desse texto em aula poderia, no entanto, ser considerado para a análise dos alunos e reflexão sobre aspectos problemáticos e soluções possíveis, dependendo do andamento do projeto, dos alunos e das escolhas feitas ao longo do caminho. Cabe ressaltar que a discussão realizada aqui em torno desse texto não pretende esgotar todas as questões que se poderia desenvolver em torno dele, mas apresentar aspectos que se tornaram relevantes para refletir sobre a sua inclusão ou não no programa de ensino para a etapa de aproximação inicial ou para as aulas dedicadas ao estudo do gênero.

Agora apresento um texto que considerarei adequado para compor a coletânea do gênero manifesto e que poderia, por exemplo, ser considerado para a etapa inicial de primeiro contato com o gênero ou para o estudo do gênero, complementando o trabalho com outros manifestos. O texto “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia – Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil” foi localizado em um *post* do *blog* “Ambiente-se” (Figura 7, a seguir), em meio a pesquisas no *Google*. Percorrendo a página em que o *post* está publicado (Figura 7), nota-se, na parte superior, a indicação de que se trata de um *blog*, o nome dele, e junto uma foto que parece ser da autora. Também é possível perceber nesse espaço mais superior que o *blog* está vinculado ao jornal “Estadão”. Ao se entrar no *blog* (Figura 8), é possível ver que a autora, Giovana Girardi, é uma repórter experiente na área de questões ambientais. Nessa mesma página, há o acesso a outros *posts*, e nota-se que eles estão envolvidos com meio ambiente. Relacionando essas observações ao nome do *blog*, “Ambiente-se”, também se pode perceber que, no jogo de palavras, ele está voltado para questões ambientais.

Figura 7: Página em que está publicado o texto “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia”

The screenshot shows the 'Sustentabilidade' section of the Estadão website. At the top, there are navigation elements including the Estadão logo, the word 'Sustentabilidade', and a search bar. Below this, there are several news snippets with small images and text. The main focus is a blog post by Giovana Girardi, dated June 13, 2016, at 19:03. The title of the post is 'Ex-ministros do ambiente pedem rejeição a projeto do carro a diesel'. The post content mentions Marina Silva, Izabella Teixeira, Rubens Ricúpero, Carlos Minc, and José Carlos Carvalho, along with 50 scientists, doctors, environmentalists, and business owners who signed a letter opposing a proposed law that would allow the production and sale of diesel cars in Brazil. A 'Documento' section provides a PDF link for the 'MANIFESTO'. To the right of the article, there is a 'SIGA O ESTADÃO' section with social media icons for Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, YouTube, and Pinterest. Below the article, there is an advertisement for a Dell laptop with a long battery life, priced at R\$ 340.

Fonte: <http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/ambiente-se/ex-ministros-do-ambiente-pedem-rejeicao-a-projeto-do-carro-a-diesel/> (Acesso em 19 de março de 2018)

Figura 8: Página inicial do blog “Ambiente-se”

The screenshot shows the 'Ambiente-se' blog page on Estadão.com.br. The header includes the Estadão logo, the word 'Sustentabilidade', and a search bar. Below the header, there are navigation links for 'Últimas', 'Colunas', and 'Blogs'. A prominent banner at the top reads '24HS POR DIA - 7 DIAS POR SEMANA' and 'broadcast político'. The main content area features a profile for Giovana Girardi, with the tagline 'Porque nosso planeta é um só'. Below this, there is a section titled 'ÚLTIMAS' with a featured article by Giovana Girardi, dated January 29, 2018, at 06:00. The article is titled 'Extinto na natureza, mutum-de-alagoas será exibido pela 1ª vez em cativeiro'. The article text states that the bird was extinct in nature since the 1970s but is now being exhibited in captivity at a park. To the right of the article is a photograph of a black bird (mutum-de-alagoas) perched on a branch. Further down, there is a 'SOBRE O BLOG' section with a bio of Giovana Girardi, a reporter for Metrópole, and a 'MAIS LIDAS' section with a thumbnail image of a group of people.

Fonte: <http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/ambiente-se/> (Acesso em 19 de março de 2018)

Ao ler o *post* “Ex-ministros do ambiente pedem rejeição a projeto do carro a diesel” (Anexo 6), ficamos sabendo que o manifesto foi organizado pelo “Observatório do Clima”, uma rede de organizações civis que trabalha em diferentes frentes ambientais, e é assinado por ex-ministros do meio ambiente em conjunto com outros profissionais, entre eles, pesquisadores da área de mudanças climáticas, energia e poluição do ar, médicos, ambientalistas, empresários, e com entidades relacionadas à pesquisa, ao meio ambiente, ao direito do consumidor e aos negócios. É afirmado que o manifesto foi enviado à Câmara dos Deputados e que ele pede a rejeição do projeto de lei que prevê a liberação da fabricação e venda de carros a diesel no Brasil; há também alguns outros aspectos mencionados em relação ao que aparece no texto do manifesto, como esse projeto de lei ser um atentado aos interesses da sociedade, ir na contramão da tendência mundial de reduzir a poluição no setor de transportes e propiciar danos à saúde pública uma vez que o diesel é um combustível mais poluente. Assim, passamos a conhecer alguns aspectos a respeito da sua circulação e da esfera de atividade social a que pertence: é um manifesto que trata de um projeto de lei e que se preocupa com o que tal projeto pode acarretar para a sociedade, a saúde pública, os níveis de poluição; ele é de responsabilidade de pessoas públicas, profissionais de diferentes áreas, entidades públicas de diferentes campos, os quais assumem um papel institucional.

Podemos ter acesso ao manifesto por meio de um *link* de um arquivo em PDF fornecido pela autora no início e no final do *post*. Tal *link* nos leva a uma página com um arquivo em PDF somente com o manifesto, que apresenta o título “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia”, e o subtítulo, com letra um pouco menor do que a do título, mas maior do que a utilizada no corpo do texto, “Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil”, o que pode ser observado na figura 9. O título traz uma conotação apelativa, e o subtítulo identifica o texto como um manifesto e explicita o posicionamento contrário ao projeto de lei que libera carros de passeio a diesel no Brasil.

Além da indicação de manifesto no título do texto, é possível notar as assinaturas ao final (dos ex-ministros do meio ambiente, demais profissionais e entidades mencionados no *post* do *blog*), bem como alguns outros elementos que podem compor um conjunto de características que nos levam a reconhecer tal texto como do gênero manifesto: em “repudiamos a proposição e exigimos sua retirada” (l. 3-4), há claramente o posicionamento contra o projeto de lei (já anunciado no subtítulo), bem como a reivindicação do manifesto, que se refere à exclusão de tal projeto, o que pode ser visto novamente no final do texto, em “o único destino aceitável para essa proposição legislativa é o arquivamento” (l. 51-52). No final do primeiro parágrafo, temos a argumentação de que o projeto de lei “atenta contra os interesses da

sociedade brasileira” (l. 4-5), desdobrando-se em quatro aspectos (l. 4-5), e é por causa disso que “repudiamos a proposição e exigimos sua retirada” (l. 3-4). Ao longo do texto, os quatro aspectos mencionados são desenvolvidos, construindo-se uma composição argumentativa para defender e fundamentar o posicionamento tomado e a exigência realizada. Tais aspectos dizem respeito a um atentado contra a democracia (segundo parágrafo – l. 6-11), a um atentado contra o meio ambiente (terceiro e quarto parágrafos – l. 12-27), à saúde pública (quinto parágrafo – l. 28-39) e à economia (sexto parágrafo – l. 40-50). Pode-se notar o uso de uma conotação apelativa em “atenta” e “atentado”, presente também no título do manifesto, como já mencionado. O texto está na modalidade escrita e é publicado na internet, em consonância com características relacionadas ao gênero manifesto considerando os textos de tal gênero em circulação atualmente.

Figura 9: “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia”

Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia	
Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil	
1	Uma comissão especial da Câmara dos Deputados votará nos próximos dias o
2	Projeto de Lei no 1.013/2011, que libera a fabricação e a venda de veículos leves
3	movidos a óleo diesel no país. Nós, signatários deste manifesto, repudiamos a
4	proposição e exigimos sua retirada, por considerarmos que ela atenta contra os
5	interesses da sociedade brasileira em pelo menos quatro aspectos.
6	Trata-se, primeiramente, de um atentado à democracia. O PL já foi examinado em
7	duas comissões da Câmara em 2014, e rejeitado em ambas – apenas para voltar à
8	tona por uma comissão especial criada em 2015. Desta vez, a proposta tem
9	caráter terminativo, ou seja, vai direto ao Senado sem passar pelo Plenário da
10	Câmara. Fazer avançar à sorrelfa uma proposição derrotada enfraquece a
11	democracia e envergonha ainda mais o Parlamento brasileiro.
12	O PL também atenta contra o meio ambiente, já que sua aprovação ampliará no
13	Brasil o uso do mais poluente dos combustíveis automobilísticos, além de
14	incentivar o uso do transporte individual. Isso poria o país, mais uma vez, na
15	contramão do planeta: cidades europeias como Londres e Paris já anunciaram o
16	banimento dos carros a diesel após 2020, e os combustíveis fósseis no sistema de
17	transportes estão com os dias contados após a assinatura do Acordo de Paris
18	sobre mudanças climáticas.
19	Segundo a Agência Internacional de Energia ¹ , para cumprir a meta do acordo do
20	clima de limitar o aquecimento global a menos de 2oC, será preciso que as
21	emissões do setor de transportes atinjam o pico e comecem a declinar ainda
22	nesta década, e o número de carros elétricos precisará chegar a 150 milhões em
23	2030. O PL 1.013 vai contra esses dois objetivos. Além disso, cria dificuldade
24	adicional para o cumprimento da meta (NDC) do Brasil, já que amplia a

25	participação de combustíveis fósseis na matriz e cria um desestímulo aos carros
26	a álcool – combustível que precisa ter seu uso enormemente ampliado para que o
27	Brasil possa cumprir a meta.
28	Veículos a diesel são fortes emissores de material particulado fino (PM _{2,5}),
29	potencial carcinógeno humano, e de óxidos de nitrogênio (NO _x), precursores do
30	tóxico ozônio troposférico. No Brasil, os limites de emissão dessas substâncias são quatro
31	vezes mais altos do que na Europa, o que torna inviável a instalação
32	de filtros de particulados como os que existem nos carros europeus. Mesmo que
33	os limites fossem menores, os filtros exigem um diesel com teor de enxofre
34	ultrabaixo – e o Brasil ainda comercializa, fora das regiões metropolitanas, diesel
35	S500 (com 50 vezes mais enxofre do que o diesel vendido nas cidades). Com base
36	nessas condições, pesquisadores do Conselho Internacional de Transporte Limpo
37	estimaram ² que a liberação de carros de passeio a diesel no Brasil aumentaria as
38	mortes precoces por poluição do ar em 50% a 230% até 2050 – um saldo líquido
39	de até 150 mil óbitos adicionais.
40	Por fim, segundo o próprio Ministério de Minas e Energia, a liberação dos carros
41	a diesel no país não faz sentido do ponto de vista econômico. Mesmo com o
42	aumento da capacidade de refino nos últimos anos, o Brasil segue importando
43	óleo diesel: projeta-se que a dependência do Brasil de diesel importado seja de
44	17% em 2024 mesmo sem a liberação dos veículos leves ³ . Como o diesel tem
45	incentivos tributários devido à sua importância no transporte de cargas e no
46	transporte coletivo de passageiros, aumentar sua importação para atender a
47	veículos leves, num país que tem biocombustíveis em abundância, forçaria a uma
48	revisão dessa tributação especial, sob pena de causar ainda mais prejuízo à
49	Petrobras. Isso aumentaria o custo do transporte de carga no país – exatamente
50	o que os proponentes do PL dizem estar querendo evitar.
51	O PL 1.013 é uma violência contra a sociedade brasileira. O único destino
52	aceitável para essa proposição legislativa é o arquivamento.
	1 IEA, <i>Energy Technology Perspectives</i> , 2016
	2 http://www.energiaeambiente.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/Diesel_veiculos_leves_ICCTZAM.pdf
	3 Apresentação de Marco Antônio Almeida, do MME, na comissão especial. Disponível em http://goo.gl/lpq8lB
53	<u>Assinam este manifesto:</u>
	Adriana Fernandes - administradora
	Alfredo Sirkis – diretor-executivo do Centro Brasil no Clima
	Aquiles Pisanelli – engenheiro, Aqtra
	Bruno Fernando Riffel – geólogo, Leben Consultoria
	Calvin Iost – engenheiro ambiental, IRM
	Carla Vilela Jacinto - arquiteta
	Carlos Minc – ex-ministro do Meio Ambiente
	Carlos Eduardo Frickmann Young – professor do Instituto de Economia da UFRJ
	Daniela Reis – Minha Garopaba
	Délcio Rodrigues – físico, Global Strategic Communications Council
	Eduardo Jorge – médico sanitário, ex-secretário municipal do Meio Ambiente de São Paulo
	Fabio Feldmann – advogado e ex-secretário do Meio Ambiente do Estado de São

<p> Paulo Fernando Aparecido Benvenuti – tecnólogo agrícola Fernando José Balbo – engenheiro agrônomo, Usina São Francisco Gesse Brito dos Santos - professor Gilberto Natalini – médico, vereador pelo PV, São Paulo Gina Besen – IEE-USP Guilherme do Couto Justo – gestor ambiental, Bunge Helio Mattar – presidente, Instituto Akatu Hermano Albuquerque de Castro – médico, diretor da Escola Nacional de Saúde Pública da Fiocruz Isabel Dauer - jornalista Izabella Teixeira – ex-ministra do Meio Ambiente Jacyr Costa Filho - Tereos João Gabriel Fernandes - economista João Marcos Miragaia – Universidade Santa Cecília José Carlos Carvalho – ex-ministro do Meio Ambiente José Cláudio da Silva – Usina Alto Alegre S/A José Eli da Veiga – professor da Faculdade de Economia da USP Laís Faszjerstejn – pesquisadora, Faculdade de Medicina da USP Lucian de Paula Bernardi - Unifesp Luiz Gylvan Meira Filho – pesquisador-visitante do Instituto de Estudos Avançados da USP Luiz Pereira – médico, Universidade Católica de Santos Luísa Abreu Rodrigues – estudante Mara Angelina Magenta – bióloga, Universidade Santa Cecília Marcelle Lacerda Corrêa - Adecoagro Márcio Maia Vilela – Instituto de Física da USP Mariana Veras – médica, diretora do Laboratório de Poluição Atmosférica Experimental da USP Marina Silva – ex-ministra do Meio Ambiente Natalie Unterstell – Harvard Center for Public Leadership Nelson Gouveia – epidemiologista, professor da Faculdade de Medicina da USP Nilvo Silva – Nord Meio Ambiente Oded Grajew – empresário, Rede Nossa São Paulo Olimpio de Melo Álvares Júnior – engenheiro, L’Avis Eco-Service Oswaldo Lucon – professor do IEE (Instituto de Energia e Ambiente) da USP e membro do IPCC Patrícia Iglecias – secretária de Estado do Meio Ambiente de São Paulo Paulo Artaxo – professor-titular do Instituto de Física da USP e membro do IPCC Paulo Saldiva – médico, diretor do Instituto de Estudos Avançados da USP Pedro Roberto Jacobi – professor do IEE-USP Raphael Lorenzetti Losasso – administrador, Zilor Roberto Schaeffer – professor da Coppe-UFRJ e membro do IPCC Rubens Ricupero – ex-ministro do Meio Ambiente Sérgio Besserman Vianna – economista, professor da PUC-RJ Sérgio Margulis – economista, Instituto Internacional para a Sustentabilidade Simone El Khouri Miraglia – professora do Departamento de Ciências Exatas e da Terra da Unifesp Sônia Maria Flores Giancesella – professora do Instituto Oceanográfico e do Instituto de Energia e Ambiente da USP Suani Coelho – professora do Programa de Pós-Graduação em Energia da USP Tasso Azevedo – coordenador do Sistema de Estimativas de Emissões de Gases de Efeito Estufa </p>
--

<p> Agroicone Alcopar – Associação de Produtores de Bioenergia do Estado do Paraná Amigos da Terra Amazônia Brasileira Aprec Ecossistemas Costeiros Apremavi Associação Brasileira de Biotecnologia Industrial (ABBI) Coalizão Brasil Clima, Florestas e Agricultura Ecoa – Ecologia e Ação Engajamundo Fórum Mudanças Climáticas e Justiça Social Fundação SOS Mata Atlântica Fundación Avina Greenpeace Grupo Libra Iclei – Governos Locais pela Sustentabilidade Imaflora Iniciativa Verde Instituto Akatu Instituto Arapyáú Instituto Centro de Vida (ICV) Instituto Clima e Sociedade Instituto de Energia e Meio Ambiente (Iema) Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (Ipam) Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon) Instituto Ethos Instituto Internacional de Educação do Brasil Instituto Socioambiental Observatório do Clima Odebrecht Agroindustrial Projeto Hospitais Saudáveis Proteste Associação de Consumidores Siamig – Associação das Indústrias Sucroenergéticas do Estado de Minas Gerais SOS Amazônia Uma Gota no Oceano Unica – União da Indústria da Cana-de-Açúcar Votorantim Cimentos WWF Brasil </p>
--

Fonte: http://www.observatoriodoclima.eco.br/wp-content/uploads/2016/06/Manifesto_PL1013_site.pdf

(Acesso em 31 de março de 2017)

Levando em conta as condições de produção do texto, pode-se observar, no primeiro parágrafo, que há uma contextualização da situação na qual o manifesto se insere e se justifica, isto é, o texto apresenta que há um projeto de lei que libera a fabricação e a venda de veículos leves movidos a óleo diesel no Brasil e que ele será votado brevemente. Os locutores do manifesto, portanto, anunciam o seu repúdio a esse projeto de lei e demandam a sua retirada, sendo que tais locutores podem ser identificados claramente no primeiro parágrafo, em “nós, signatários deste manifesto” (l. 3), aparecendo também em marcas verbais em “repudiamos” (l.

3), “exigimos” (l. 4), “considerarmos” (l. 4), e seus nomes e profissões e/ou locais de atuação profissional podem ser conferidos nas assinaturas.

Pode-se dizer que o manifesto está se dirigindo, ainda que não escrito explicitamente, a indivíduos com posição institucional, deputados da Câmara, os responsáveis pela votação do projeto de lei e quem poderia realizar a retirada do projeto, como reivindicado pelos signatários. Além disso, ao contar com a internet como suporte, o manifesto pode ter uma circulação que permite a ele atingir leitores que poderiam se unir aos signatários e apoiá-los em relação ao que apresentam e defendem, podendo-se inferir, então, que há um possível convite aos brasileiros para se tornarem parte do “nós” que aparece no primeiro parágrafo – o “nós” teria, dessa forma, uma função enunciativa marcada, tratando-se dos proponentes, e também estaria se referindo aos brasileiros em geral que venham a apoiar tal solicitação. Isso pode ser observado pelo exemplo do apoio que a autora do *blog* parece dar ao manifesto, já que publicou um *post* sobre ele, e da divulgação do manifesto no *blog*, que conta com leitores interessados nas postagens da autora e poderiam passar o manifesto adiante. Nesse sentido, ao se posicionarem contra o projeto de lei e demandarem publicamente que ele seja arquivado, é possível dizer que os signatários buscam interceder na votação do projeto de lei, de modo que ele seja retirado, e na maneira como cidadãos brasileiros podem vir a compreendê-lo, para que apoiem a sua exclusão e auxiliem na criação de uma rede de influência sobre o processo de votação dos deputados.

Como já mencionado e pode ser conferido na nominata ao final do manifesto, os signatários são profissionais e entidades de diferentes áreas, incluindo ex-ministros do meio ambiente, ambientalistas, pesquisadores da área de mudanças climáticas, energia e poluição do ar, médicos, empresários, e entidades ligadas à pesquisa, ao meio ambiente, ao direito do consumidor e aos negócios. Dessa maneira, pode-se dizer que foi possível contar com diferentes vozes, fontes de informações e com opiniões de autoridade para conferir legitimidade aos argumentos apresentados no texto, os quais embasam a posição e a exigência defendidas e buscam influenciar de alguma forma o processo de votação do projeto de lei.

Entre o segundo e o penúltimo parágrafos (l. 6-50), pode-se encontrar informações que constroem a argumentação e tornam mais concreto ao leitor o quadro de danos à sociedade e ao meio ambiente que deve ser combatido, e que pode ser combatido com o arquivamento do projeto de lei em questão. As informações correspondem a explicações relativas a cada um dos quatro aspectos da argumentação e envolvem conteúdos específicos de cada área a que tais aspectos fazem referência, criando-se uma base consistente para o posicionamento anunciado e a exigência realizada. Por exemplo, no segundo parágrafo (l. 6-11), ao demonstrar que o projeto de lei é um atentado à democracia no Brasil, apresenta-se a trajetória do projeto na

Câmara e o seu caráter terminativo; no terceiro e quarto parágrafos (l. 12-27), ao se tratar do atentado ao meio ambiente, usam-se conteúdos relacionados à poluição, (uso de) diferentes combustíveis, aquecimento global, envolvendo o Acordo de Paris e dados da Agência Internacional de Energia; no quinto parágrafo (l. 28-39), com o desenvolvimento da questão relacionada aos danos à saúde pública que o projeto de lei pode acarretar, utilizam-se conteúdos ligados à composição do diesel, à poluição (e o controle dela), dados de mortes precoces por poluição do Conselho Internacional de Transporte Limpo; no sexto parágrafo (l. 40-50), em que se afirma que a liberação de carros a diesel não faz sentido economicamente, se faz referência ao Ministério de Minas e Energia (MME) e ao que já foi veiculado por ele, utilizam-se dados econômicos de uma apresentação de Marco Antônio Almeida, realizada quando ele era ministro do MME, e informações relacionadas à tributação, importação. Os quatro aspectos da argumentação e os conteúdos específicos presentes no desenvolvimento de cada um relacionam-se aos campos de atuação dos signatários, que conhecem o sistema político do Brasil e o caminho político percorrido pelo projeto de lei, sendo que há alguns que estão ligados ao meio ambiente, outros relacionam-se à saúde, e alguns estão associados à economia, conferindo maior fundamento à argumentação construída.

O texto levanta diferentes questões relacionadas ao projeto de lei discutido, entre elas, aspectos ambientais envolvidos no consumo de diesel, relacionando-se ao que havia pensando inicialmente nas buscas *online* sobre o tema do projeto (consumo) estar ligado a meio ambiente. Além disso, o texto oferece oportunidades para reflexão em torno da importância que um projeto de lei tem e das consequências que ele pode acarretar; da relevância de um projeto de lei para a população e da relevância que o projeto de lei em discussão aqui parece apresentar para os signatários do manifesto e para a Câmara dos Deputados; dos interesses envolvidos na sua votação; da necessidade de considerar diferentes aspectos envolvidos na votação de um projeto de lei como o que é focalizado no manifesto que podem levar a várias decorrências em benefício ou em prejuízo da sociedade e do meio ambiente; da pertinência de envolver e trazer à tona diferentes vozes sociais para a discussão, como ocorre no manifesto em foco, a fim de não só criar uma rede mais ampla de relações entre informações, mas também de aferir maior fundamentação e consistência ao texto desenvolvido. Além disso, o texto propicia o envolvimento dos alunos com questões políticas do país, decisões que podem ter consequências políticas, ambientais, econômicas, de saúde pública tanto para quem é cidadão brasileiro quanto para quem não é mas reside no Brasil, além de oferecer oportunidades para refletirem sobre o que vem ocorrendo no país em que estão vivendo, o que é tornado objeto de projetos de lei e o que não é, formas de mobilização civil, o que é considerado relevante a ponto de criar

pronunciamentos e demonstrações públicas.

Quanto ao uso que se faz da língua e as características do gênero, o texto é consistente e bem organizado em relação à interlocução e ao propósito, não havendo questões problemáticas que causem confusão, incoerência ou falta de coesão. É possível notar os usos da língua em conformidade com convenções da escrita e com registros cultos, a utilização de vocabulário técnico – que propicia a inscrição temática do manifesto e constrói a autoridade dos argumentos –, o uso de uma conotação apelativa no final do texto em “o PL 1.013 é uma violência contra a sociedade brasileira” (l. 51, grifo meu) e no que já foi mencionado em relação a “atentado” e “atenta”, presente no título e no corpo do texto, o que está associado ao gênero manifesto de modo geral. Isso ajuda na construção da interlocução do texto: pessoas ligadas à esfera pública, pessoas ligadas à esfera de autoridade e poder, de diferentes áreas do conhecimento, posicionando-se em relação a uma situação e buscando convencer deputados, bem como leitores que poderiam se configurar em apoiadores na defesa dos interesses da cidade, da população e do meio ambiente. Além disso, pode-se observar o uso de conectores na construção da argumentação, contribuindo para a formação de coesão no texto, por exemplo, “primeiramente” (l. 6), “também” (l. 12), “por fim” (l. 40); assim como o uso de locuções ao longo do texto tendo em vista o estabelecimento de relações coesas entre as ideias apresentadas nos parágrafos, por exemplo, “além de” (l. 13) e “além disso” (l. 23) (locuções de valor inclusivo), e “mesmo que” (l. 32) e “mesmo com” (l. 41) (locuções de valor contrastivo).

Pode-se dizer ainda que o vocabulário técnico utilizado, relacionado aos conteúdos específicos comentados previamente, bem como o vocabulário de conotação apelativa e certas expressões, como “atentado” (título, l. 6), “atenta” (l. 4, 12), “repudiamos” (l. 3), “voltar à tona” (l. 7-8), “à sorrelfa” (l. 10), podem trazer desafios aos alunos para lidar com o texto, mas desafios possíveis de serem enfrentados com a ajuda do professor ou de alunos mais experientes nessa área ou, ainda, com a proposição de tarefas preparatórias para a leitura e tarefas de leitura que busquem levar os alunos a construir as relações de coerência e coesão no texto. Além disso, o uso do dicionário pode fazer parte da aula.

Também algumas construções do texto podem merecer mais atenção no trabalho em aula por envolver diferentes relações em uma só frase a partir do uso de conectores, como em “o PL também atenta contra o meio ambiente, já que sua aprovação ampliará no Brasil o uso do mais poluente dos combustíveis automobilísticos, além de incentivar o uso do transporte individual” (l. 12-14), em que há uma explicação para o projeto atentar contra o meio ambiente a partir do conector “já que”, e, dentro dessa explicação, há uma relação de adição (“além de incentivar o uso do transporte individual”); e em “como o diesel tem incentivos tributários

devido à sua importância no transporte de cargas e no transporte coletivo de passageiros, aumentar sua importação para atender a veículos leves, num país que tem biocombustíveis em abundância, forçaria a uma revisão dessa tributação especial, sob pena de causar ainda mais prejuízo à Petrobras” (l. 44-49), em que há uma explicação encaixada para se compreender por que aumentar a importação para atender a veículos leves forçaria a uma revisão da tributação especial (“devido à sua importância no transporte de cargas e no transporte coletivo de passageiros”).

Com base na análise dos textos apresentada a partir dos critérios sugeridos anteriormente, pode-se avaliar o texto discutido como adequado ao trabalho em aula, tanto para a etapa de aproximação inicial ao gênero, considerando a sua extensão, quanto para o estudo mais organizado e sistematizado do gênero. O texto é acessível a alunos de nível intermediário e oferece desafios, que deverão ser foco de ensino e de elaboração de tarefas específicas.

4.3. Os critérios de seleção na prática: a reportagem radiofônica

Em relação à seleção das reportagens radiofônicas, teço algumas considerações sobre a opção por esse gênero, que teve como motivação a sugestão do gênero reportagem como gênero estruturante no trabalho com o tema “Sociedade de consumo” na proposta de Kraemer (2012) para o Intermediário II. Além disso, a escolha pelo trabalho com reportagem radiofônica se deu por ela proporcionar uma experiência de escutar sem o auxílio de imagens. Enquanto que em gêneros audiovisuais há, além do som, a imagem, na reportagem radiofônica não dispomos dela, o que oportuniza uma criação imaginativa apenas a partir de recursos sonoros, já que não podemos ver, por exemplo, os cenários ou as características físicas, vestimentas e ações das pessoas envolvidas. Como veremos mais adiante, podemos fazer uso de elementos da linguagem radiofônica para oferecer “possibilidades variadas de diálogo e aproximação com o ouvinte” (FREIRE, LOPEZ, 2011, p. 136).

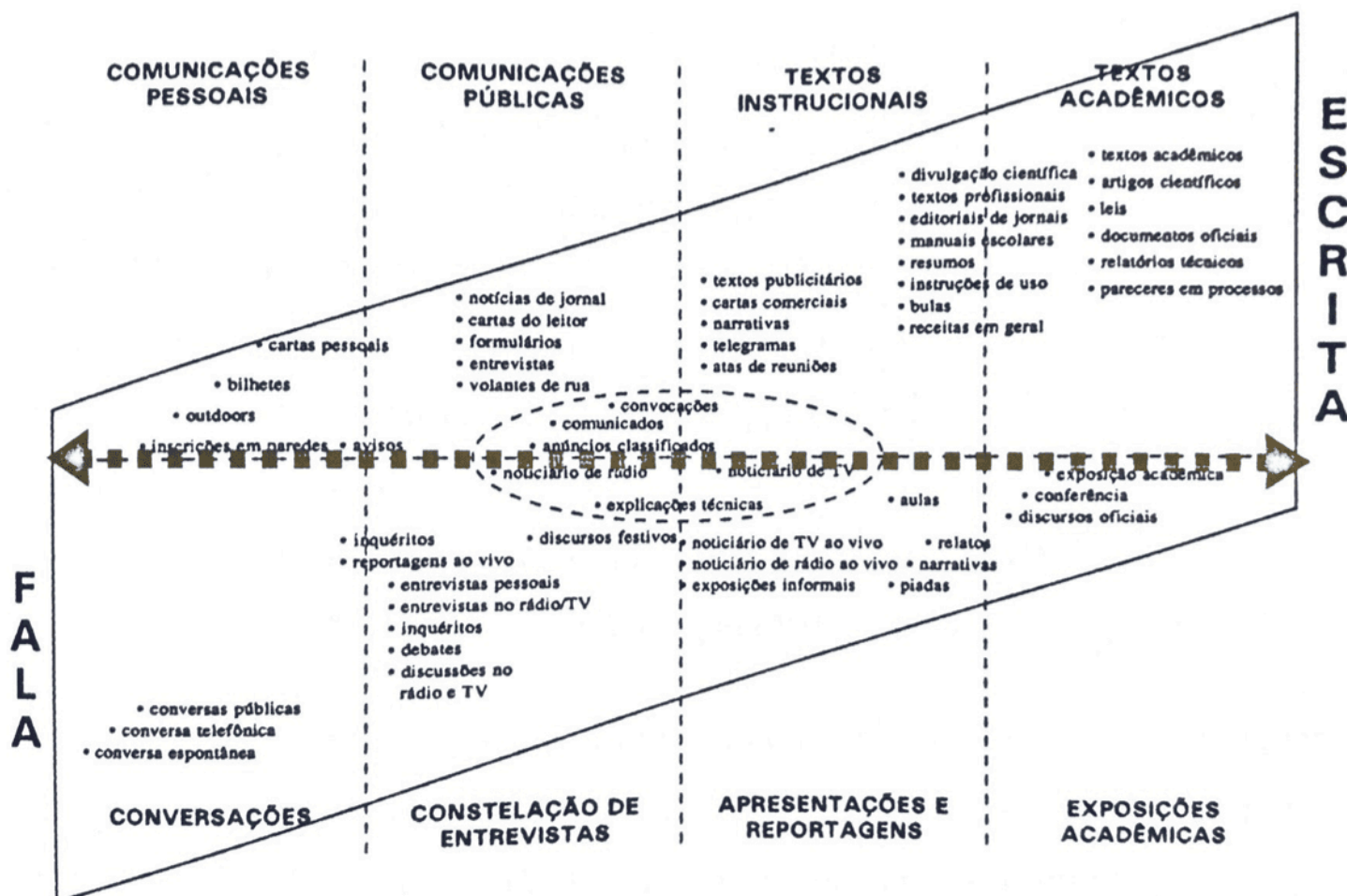
Segundo Dolz et al. (2010b), é necessário focalizar o ensino de gêneros orais nos gêneros orais públicos formais, não se referindo aqui a gêneros que envolvem prescrições normativas relacionadas a um oral padrão independente da situação de comunicação, mas sim a “formas de linguagem que apresentam restrições impostas do exterior e implicam, paradoxalmente, um controle mais consciente e voluntário do próprio comportamento para dominá-las” (DOLZ et al., 2010b, p. 147). Os alunos geralmente apresentam domínio sobre práticas que envolvem a produção oral cotidiana, então o objetivo em aula é ampliar o horizonte de atuação dos alunos a partir de oportunidades de participação significativa em campos de

atuação humana envolvendo gêneros que, conforme os autores, dificilmente são aprendidos sem uma intervenção didática. De acordo com Filipouski et al. (2009, p. 62), a necessidade de o aluno aprender formas diferentes de falar em comparação com formas usadas na conversa cotidiana “não deve determinar que ele coloque o ‘como dizer’ à frente ‘daquilo que quer dizer’ e do fato de que está dizendo algo a alguém, facetas inseparáveis de uma boa fluência verbal”. Nesse sentido, trabalhar com outras maneiras de falar significa criar oportunidades para a inserção do aluno em esferas em que essas falas ganham e fazem sentido.

De acordo com Marcuschi (2010), existe um espectro contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita que vai do mais falado ao mais escrito, cuja representação em diagrama pode ser observada na figura 10, a seguir. Como é possível notar, existe fala espontânea e escrita espontânea, e existe fala formal e escrita formal. Nesse diagrama, Bagno (2011) acrescenta uma seta tracejada que o atravessa e que representa a variação estilística, e o espectro, então, vai do gênero menos monitorado para o gênero mais monitorado. Entre textos falados formais e textos escritos formais, por exemplo, as semelhanças são mais consistentes e evidentes do que as diferenças, o que, de acordo com Bagno (2011), não sustenta a separação entre fala e escrita, a qual não leva em conta a variação estilística e a variação de gênero textual⁴⁶. No caso da reportagem radiofônica, o gênero estruturante do projeto “Mudanças que os ventos não levam”, pode-se dizer que ela faz referência a textos falados mais monitorados, com fala mais formal, tendo mais semelhanças do que diferenças com textos escritos formais.

⁴⁶ Mantenho *gênero textual* como utilizado por Marcuschi (2010) e Bagno (2011).

Figura 10: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita por Marcuschi (2010), adaptado por Bagno (2011)



Fonte: BAGNO, 2011, p. 347

Na reportagem radiofônica, conta-se com a produção de um roteiro que encadeia e integra um texto a ser oralizado⁴⁷ com outros elementos da linguagem radiofônica, como efeitos sonoros, som ambiente, silêncio, trilha sonora. A reportagem radiofônica, portanto, constitui um gênero oral híbrido, envolvendo linguagem sonora e verbal, bem como outros elementos para a sua composição. Assim, ela depende de um texto escrito (o roteiro), da voz (oralização da escrita) e de equipamentos/tecnologias, como gravador (que pode ser de celular) e editor de áudio em computador, demandando planejamento prévio a sua realização, ao contrário do que

⁴⁷ De acordo com Conceição (2016, p. 104), a oralização da escrita constitui uma “atividade que se configura no entremeio da escrita e da oralidade, da letra e da voz; conceito mais amplo que engloba a leitura em voz alta, leitura dramática e outros tipos, envolvendo, portanto, a presença ou não do papel escrito no momento da atividade; seu foco está mais no ato de ler um texto para outras pessoas do que no texto em si”. Não se trata, então, de uma passagem superficial de uma modalidade para outra, ela demanda compreensão do texto lido, reflexão sobre (e trabalho com) as intenções do dizer, aspectos relacionados à oralidade e ao gênero em foco, o que contribuirá para o ouvinte acreditar que se trata de um texto falado, ao contrário de um texto lido.

ocorre na conversa, por exemplo, em que planejamento e realização são quase simultâneos. É necessário tempo para pesquisar, elaborar o roteiro, ensaiar, (re)gravar, editar, e o resultado desse processo engloba a modalidade falada e a modalidade escrita.

Sendo assim, estamos tratando também de retextualização, que, para Marcuschi (2010), refere-se a processos que podem envolver a transformação ou passagem de um texto de um gênero a outro ou de uma modalidade a outra. Um processo de retextualização em que há mudança de modalidade é a passagem do roteiro escrito para a reportagem radiofônica no plano oral. Segundo Conceição (2016, p. 98), trabalhar com retextualizações pode ser interessante para os alunos interagirem com textos em diferentes modalidades e pode criar oportunidades para eles refletirem sobre o que pode ocorrer na passagem entre um texto e outro, por exemplo, o que muda e o que não muda, o que permanece ou não.

Conceição (2016) propõe princípios para orientar o trabalho com materiais didáticos de PLA que focalizem a oralidade e os gêneros públicos, oferecendo uma síntese de orientações para o ensino de gêneros orais públicos que englobam conteúdos relacionados à compreensão oral, à produção oral e a relações entre as modalidades oral e escrita e características de diferentes níveis que constituem os textos orais – discursivo, lexical, morfossintático, fonético-fonológico, prosódico e múltiplas modalidades. É imprescindível, então, que o trabalho com gêneros orais envolva diferentes modalidades, como algumas das apresentadas por Dolz et al. (2010b, p. 134), que se referem aos meios paralinguísticos (respiração, risos, suspiros); aos meios cinésicos (atitudes corporais, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais); à posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico); ao aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza); à disposição dos lugares (lugares, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração). Conceição (2016) inclui ainda como referência de multimodalidades na produção oral a relação corpo-voz (a voz faz parte do corpo, sem haver uma dualidade entre os dois); a tacêsica (estudo do toque durante a interação), o silêncio, a proxêmica (relacionada à distância mantida entre os interlocutores) e aspectos multissensoriais (linguagem visual, ritmos, toque, sabores, aromas).

Em uma reportagem radiofônica, é possível dizer que será necessário trabalhar a relação corpo-voz, uma vez que não há como separá-los: ainda que se trate de um gênero que não faz uso da imagem (a não ser a imagem mental), a voz é usada e, portanto, o corpo. Com base nisso, pode-se considerar que os meios cinésicos podem ter importância, levando em conta que, por exemplo, nos ensaios e nas gravações da reportagem, o uso de atitudes corporais, gestos, troca de olhares pode ser fundamental para o desempenho dos alunos, ou seja, esse uso pode contribuir para o que estão informando, analisando, alertando na fala, de forma a dar a ela mais

energia e dinamicidade, ao contrário do que ocorreria se ficassem sentados ou em pé imóveis com os olhos somente em uma folha. Além disso, é possível prever que os meios paralinguísticos tenham algum destaque, já que a respiração, por exemplo, está implicada no trabalho com o corpo e a voz, e, portanto, é importante que os alunos saibam como respiram em diferentes contextos e estados emocionais a fim de se conhecerem e se prepararem adequadamente, inclusive com exercícios de respiração, para ensaios e gravações da reportagem. Também se pode antecipar que os alunos precisarão prestar atenção ao aspecto sensorial da reportagem radiofônica, uma vez que o uso de som ambiente e/ou de sonoplastia em conjunto com o texto verbal, por exemplo, pode criar um conteúdo radiofônico muito rico e expressivo, provocando e estabelecendo conexões entre diferentes visualizações (por parte do ouvinte) do que está sendo narrado, emoções e sensações.

É fundamental que o professor atue como pesquisador, estudando de modo mais aprofundado os gêneros a serem trabalhados em aula em termos de suas funções sociais e características, a fim de planejar para promover oportunidades significativas de aprendizagem, isto é, oportunidades que estabeleçam desafios (acessíveis) aos alunos em relação a conhecimentos sobre o gênero e sua relação com a temática em foco, usos da linguagem e efeitos de sentido construídos a partir do uso de determinados recursos linguístico-discursivos. Na elaboração do mapa conceitual sobre o eixo temático do projeto, como o apresentado na primeira seção do capítulo 3, o professor pode antecipar possíveis gêneros que organizam situações comunicativas em torno das temáticas levantadas no mapa, sendo possível já dar atenção à circulação desses gêneros e antever características compartilhadas por textos dos gêneros focalizados.

É importante destacar que os textos do gênero reportagem radiofônica que discuto aqui têm a internet como suporte, disponibilizados, por exemplo, em *sites* de rádios, sendo que alguns contam com *download* disponível e outros não, mas, considerando as condições físicas e materiais do contexto de ensino em foco (há salas de aula com internet, além de laboratórios de língua com esse recurso), é possível os alunos terem acesso a esses textos e navegarem pelas páginas em que se encontram em aula. No entanto, antevendo possíveis problemas com o uso da internet, o professor pode fazer o *download* da reportagem caso esteja disponível ou gravá-la previamente (em um gravador ou celular) e levar para a aula o respectivo arquivo de áudio, bem como a imagem da página em que a reportagem se encontra. Como o trabalho com programação radiofônica ao vivo não é viável, tendo em vista que é necessário o professor analisar e refletir sobre diferentes possibilidades de textos para então selecioná-los, e que as aulas acontecem em determinados dias e horários, não necessariamente coincidindo com a

transmissão de uma reportagem selecionada, é importante, para o planejamento do programa de ensino, poder contar com reportagens disponibilizadas *online* para acesso em qualquer dia e horário, quantas vezes necessárias.

Ao longo da busca por reportagens radiofônicas para o programa de ensino em pauta, encontrei textos que abordavam de alguma forma questões relacionadas a meio ambiente e, avaliando-as como adequadas em uma análise inicial, reuni-as em um primeiro conjunto de textos. Em seguida, passei a analisá-las mais detidamente e, a partir disso, avaliei-as como adequadas ou parcialmente adequadas (ver Anexo 5). Em relação às reportagens avaliadas como parcialmente adequadas, considerei que elas, ainda que não completamente inadequadas, não constituíam exemplos tão interessantes para o trabalho com os projetos do Intermediário II. Isso significa que elas não foram descartadas, mas passaram a compor um grupo de textos que depois podem ser considerados para o trabalho em aula dependendo de novos objetivos de ensino e aprendizagem que podem vir a ser delineados ao longo do projeto. Por exemplo, se aprender sobre o gênero estruturante e lidar com ele se mostrar mais complexo para os alunos do que o professor havia antecipado, ou, mais especificamente, se os alunos encontrarem dificuldades para analisar o uso de som ambiente e música em relação ao conteúdo explorado na reportagem ou não depreenderem a importância que esses elementos podem ter em uma reportagem radiofônica, o professor pode realizar um trabalho mais intenso com textos do gênero estruturante, trazendo mais exemplos, tanto adequados quanto parcialmente adequados, para análises comparativas e discussões.

Os textos avaliados como parcialmente adequados foram agrupados dessa forma tendo em vista que, apesar de tratarem de questões relacionadas de alguma forma a meio ambiente ou consumo, não englobam aspectos do gênero tanto quanto os textos considerados adequados, isto é, no caso das reportagens parcialmente adequadas, não há o uso de música, som ambiente ou efeito sonoro, os quais correspondem a diferentes elementos da linguagem radiofônica que, em conjunto com a palavra, propiciam a criação de composições mais dinâmicas. Ferraz (2012) defende o uso dinâmico das possibilidades sonoras da linguagem radiofônica, tratando mais especificamente da música, dos efeitos sonoros e do som ambiente, e o redimensionamento desses elementos de modo que não permaneçam ao fundo da reportagem de rádio. Ainda que, de acordo com o autor, os manuais de radiojornalismo conhecidos no Brasil, ao tratarem de reportagens ao vivo ou gravadas e editadas, coloquem a palavra à frente, em sobreposição aos demais componentes da linguagem radiofônica, alinho-me ao que o autor defende para a produção de reportagens radiofônicas, isto é, à proposta de uso criativo e eficiente de diferentes elementos que a linguagem radiofônica viabiliza. Assim, as reportagens que não fazem uso de

diferentes aspectos da linguagem radiofônica foram consideradas parcialmente adequadas e podem depois ser focalizadas em aula caso o professor decida estudá-las com os alunos.

Apresento a seguir uma reportagem das que analisei da coletânea que havia pré-selecionado e que avaliei como adequada. A reportagem “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” está disponibilizada com opção de *download* no *site* da rádio “CBN”, uma emissora hertziana também veiculada na internet. Na página inicial (Figura 11, abaixo, e página completa no Anexo 7), pode-se observar que há uma chamada e um breve parágrafo que contextualiza a reportagem e apresenta pontos centrais (“Na quarta reportagem da série Pará em Contrastes, o cultivo da soja em grandes extensões de terra redesenha o mapa da cidade e causa danos econômicos e sociais na região”). Dessa maneira, já sabemos que a reportagem faz parte de uma série de reportagens, reunidas pelo título “Pará em contrastes”. Abaixo há um texto escrito (Anexo 7), que se refere à parte do texto oralizado da reportagem, junto com trechos de entrevistas e imagens com legendas, relacionadas à reportagem.

Figura 11: Página inicial da quarta reportagem da série “Pará em contrastes” – “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém”

The screenshot shows the CBN website interface. At the top, there's a navigation bar with 'globo.com', 'g1', 'globoesporte', 'gshow', 'famosos & etc', and 'videos'. On the right, there are links for 'MINHA CONTA', 'E-MAIL', and 'ENTRAR'. Below this is a red header with 'MENU', 'AO VIVO', the 'CBN' logo, and a search bar labeled 'Buscar'. The main content area is titled 'PARÁ EM CONTRASTES' and shows a video player with the title 'Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém'. The video player includes a play button, a duration of 5:25, and social media sharing icons. Below the video player is a large image of a soybean field with a caption: 'Plantação de soja avança sobre áreas rurais de Santarém' and 'Credito: Frederico Goulart'. The right sidebar contains a 'COMENTARISTAS' section with a 'Foto do' field and a 'DESTAQUES DA CBN' section with a 'VER TODOS' button.

Fonte: <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/26/AVANCO-DA-FRONTIEIRA-AGRICOLA-FORCA-LIMITES-DA-FLORESTA-E-PRESSIONA-AGRICULTURA-FAMILIAR.htm>
(Acesso em 19 de março de 2018)

Após o texto e as imagens, há uma seção de “Matérias Relacionadas” que inclui reportagens da série “Pará em contrastes”. Após nova busca no *site* da “CBN”, foi possível ter acesso à série completa, que reúne cinco reportagens, intituladas: “Belo Monte faz Altamira reviver passado de degradação”⁴⁸, “Comércio criminoso de madeira ameaça moradores do Pará”⁴⁹, “Alvo de grandes projetos, Itaituba teme reviver exploração de Altamira”⁵⁰, “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém”⁵¹, “Degradação também deixa lições para a comunidade local”⁵².

Após escutar e analisar todas as reportagens da série “Pará em contrastes”, considerei a quarta reportagem, “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém”, como possibilidade para o trabalho em aula, levando em conta a sua relação mais direta com o tema e o subtema do projeto – “Sociedade de Consumo” e “hábitos de consumo” –, já que trata de consequências da produção de grãos em grandes extensões de terra na cidade de Santarém, o que está diretamente ligado ao consumo desses grãos, como na pecuária, para alimentar animais que depois farão parte dos hábitos de consumo na forma de, por exemplo, diferentes alimentos e produtos com couro. Também considerei a quinta e última reportagem da série (página inicial na Figura 12, abaixo, e página completa no Anexo 8), que faz um fechamento das discussões levantadas nas reportagens anteriores, abordando soluções encontradas em meio à exploração animal e humana no Pará, quer dizer, exemplos de produções mais voltadas à preservação e às comunidades locais.

⁴⁸ <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/23/BELO-MONTE-FAZ-ALTAMIRA-REVIVER-PASSADO-DE-DEGRADACAO.htm> (Acesso em 31 de março de 2017)

⁴⁹ <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/24/COMERCIO-CRIMINOSO-DE-MADEIRA-AMEACA-MORADORES-DO-PARA.htm> (Acesso em 31 de março de 2017)

⁵⁰ <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/25/ALVO-DE-GRANDES-PROJETOS-ITAITUBA-TEME-REVIVER-EXPLORACAO-DE-ALTAMIRA.htm> (Acesso em 31 de março de 2017)

⁵¹ <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/26/AVANCO-DA-FRONTIEIRA-AGRICOLA-FORCA-LIMITES-DA-FLORESTA-E-PRESSIONA-AGRICULTURA-FAMILIAR.htm> (Acesso em 31 de março de 2017)

⁵² <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/27/DEGRADACAO-TAMBEM-DEIXA-LICOES-PARA-A-COMUNIDADE-LOCAL.htm> (Acesso em 31 de março de 2017)

Figura 12: Página inicial da quinta reportagem da série “Pará em contrastes” – “Degradação também deixa lições para a comunidade local”



Fonte: <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/27/DEGRADACAO-TAMBEM-DEIXA-LICOES-PARA-A-COMUNIDADE-LOCAL.htm> (Acesso em 19 de março de 2018)

A reportagem radiofônica “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” tem duração de 4 minutos e 55 segundos (00:23-05:18), está publicada na internet, um dos suportes em que o gênero circula atualmente. Antes do começo da reportagem, há uma chamada de um locutor da rádio (00:00-00:22), como se pode notar no trecho transcrito a seguir, que introduz o assunto da reportagem e apresenta o repórter responsável, enquadrando o início da sua transmissão.

(00:00-00:22) *A cidade de Santarém no Pará vive a pressão do avanço do agronegócio sobre a floresta e quem paga o preço é a agricultura familiar. Este é o destaque do quarto capítulo da série “Pará em contrastes”. O repórter Frederico Goulart visitou também os municípios de Altamira e Itaituba. Acompanhe.*⁵³

Ao final da reportagem (04:53-05:18, transcrição a seguir), há o uso de uma trilha sonora não utilizada antes, e o repórter destaca do que tratará a última reportagem da série e enquadra o término da reportagem sendo ouvida com o local de realização dela (Santarém, Pará) e o seu nome (Frederico Goulart).

⁵³ As transcrições seguem as convenções da escrita. Para conferir características da oralidade, acesse o link: <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/26/AVANCO-DA-FRONTIEIRA-AGRICOLA-FORCA-LIMITES-DA-FLORESTA-E-PRESSIONA-AGRICULTURA-FAMILIAR.htm> (Acesso em 19 de março de 2018).

(04:53-05:18) *Na última reportagem, o aprendizado com o passado de degradação estimula exemplos que são a esperança da Amazônia. [Excerto de entrevista] “O município tinha assistido sair daqui toda a madeira, aí estava vendo sair também o cacau dessa mesma forma, aí pensamos mais uma possibilidade de fazer chocolate aqui.” De Santarém, Frederico Goulart.*

Ao escutarmos a reportagem, identificamos uma parte mais inicial, em que o repórter realiza uma apresentação e uma análise geral do assunto da reportagem, a região da Amazônia como a principal fronteira agrícola do Brasil por conta da expansão do agronegócio (00:23-01:07, transcrição a seguir). Nessa parte (00:49-01:07), há três trechos de entrevistas, cada um de uma pessoa diferente e sobre dificuldades enfrentadas por moradores locais por causa do avanço do agronegócio, que são utilizados como um tipo de finalização dessa primeira parte mais geral, exemplificando o que o repórter afirma (“soja, milho e outros grãos são cultivados em grandes extensões de terra [...] pressionando a agricultura familiar”, 00:32-00:40, grifo meu), e, ao mesmo tempo, como uma introdução ao que é discutido em seguida sobre Santarém.

(00:23-01:07, grifo meu) *Na Amazônia, a expansão do agronegócio transformou a região na principal fronteira agrícola do Brasil. Soja, milho e outros grãos são cultivados em grandes extensões de terra, forçando os limites da floresta e pressionando a agricultura familiar, como já sentem na pele e no bolso os pequenos agricultores da região Loemy, José Hipólito e Valdir. [Excertos de entrevistas] “O que que eu vou fazer aqui nesse mato? Que que eu vou fazer? Porque tudo que eu produzo, chego lá, não tem valor”, “O agricultor familiar não consegue mais comprar terra aqui na região”, “E a soja e o milho que é produzido aqui não fica aqui, ninguém consome nada disso aqui, o que é consumido aqui é o que produzido pela agricultura familiar”.*

No desenvolvimento da reportagem (transcrição a seguir), são realizadas uma cobertura mais detalhada e uma análise da situação da área de Santarém, no Pará, envolvendo consequências da expansão do agronegócio e, portanto, da fronteira agrícola. Para tanto, o repórter trata do que vem ocorrendo na região de Santarém e na sua paisagem, que foi redesenhada pela crescente presença de campos de soja e de outros grãos (01:08-01:23), e levanta a questão da especulação agropecuária e de danos sociais relacionados à mudança das pessoas do campo para a cidade, ambos decorrentes do avanço do agronegócio na região (01:24-03:02). Além disso, a reportagem menciona a visão do município quanto à importância dos ganhos financeiros vindos do agronegócio apesar da degradação ambiental que ele causa (03:03-03:38). Na análise sobre as consequências da expansão do agronegócio na área de Santarém, é possível dizer que o repórter, após abordar de forma mais geral a situação de Santarém com o agronegócio, trata mais especificamente sobre consequências do agronegócio na região, apontando diferentes perspectivas, como a de moradores da cidade (01:24-3:02) e a do município (03:03-03:38).

(01:08-01:23) *O município de Santarém, no Pará, é hoje um dos maiores palcos desse conflito. Nos últimos anos, a paisagem da região foi redesenhada. Em muitos trechos da zona rural, a mata fechada cedeu espaço para extensos campos de soja e outros grãos.*

(01:24-03:02) *Toda essa transformação foi acompanhada com lamento por José Hipólito Ferreira, homem que nasceu na zona rural da região e que de lá nunca saiu. Hoje ele cultiva mandioca em seu pequeno lote que fica a quarenta quilômetros da sede do município e tenta não ter sua terra engolida pela especulação agropecuária. [Excerto de entrevista] “noventa e quatro, noventa e três para trás, a terra aqui, ela não tinha lá esse valor. Qualquer colono podia tirar uma safra da agricultura mesmo e comprar um lotezinho de quarenta, cinquenta, sessenta hectares. Com a chegada do agronegócio aqui, esse mercado aí hoje é inviável. Primeiro vem o madeireiro tirar madeira, depois vêm os caras derrubar a mata, tocar fogo, plantar capim, e isso vai abrindo, né? E aí depois coloca soja. E esse mesmo lote que a gente preserva, que a gente zela, quando ele passa para mão do sojeiro, ele desmata tudo e não acontece nada”. Também agricultor da região, Valdir Lima descreve que o avanço da soja traz até mesmo graves danos sociais. É o que ocorre quando a gente do campo é obrigada a ir para cidade. [Excerto de entrevista] “Eles compram um lado e outro, e aquelas pessoas que vão ficando entre as áreas acabam sendo forçados a vender, né? Nós que sabemos só lidar com a terra, quando chega na cidade, a gente não sabe fazer os trabalhos que estão, que às vezes nem tem, mas aquilo que aparece de serviço, de trabalho na cidade, a gente não tem essas habilidades, e acaba vivendo de bico, os filhos acabam caindo na prostituição, outros roubam, para se manter, né?”*

(03:03-03:38) *Por outro lado, a visão do município é de que os fins não podem ser ignorados mesmo que os meios não sejam exatamente os melhores exemplos de sustentabilidade. Para o secretário Valdir Matias Júnior, a atividade agropecuária oferece ganhos financeiros, mas existe sim o temor da monocultura da soja e do avanço da produção sobre a mata. [Excerto de entrevista] “A gente não pode desprezar o incremento econômico que ela dá, mas a gente entende que essa parte da agressão, da devastação, ela é realmente uma perda pra nossa região, pra nossa característica, né?”*

Além disso, a reportagem analisa o contexto da agropecuária na Amazônia e em Santarém, contemplando também a falta de infraestrutura e de incentivo para a agricultura familiar, que já sofre pressão da fronteira agrícola (03:39-04:53, transcrição a seguir). Nessa parte, há também um trecho de entrevista, e nota-se que o repórter explica o assunto em foco e relaciona isso à entrevista, explanando adversidades encontradas por agricultores locais em termos de infraestrutura e a pressão da nova fronteira agrícola, que afetam suas produções e vendas, ligando esse problema ao caso de uma agricultora que fala sobre a dificuldade que encontra ao buscar levar o que produz para locais de venda (04:08-04:53). Ao final, não há um fechamento da reportagem, mas pode-se dizer que ele aparece na sexta e última reportagem da série, a qual também sugiro ser incluída no programa de ensino.

(03:39-04:53) *A agropecuária na Amazônia já responde por vinte e um por cento da área plantada do país. A expansão dessa fronteira iniciou seu caminho pela BR-163, a rodovia Cuiabá-Santarém, via de ligação com Mato Grosso, principal estado produtor de grãos do país. Ao chegar ao município, a estrada se encontra com portos construídos pelo próprio agronegócio para evitar depender da logística do estado, logística que é um problema que atrapalha a vida dos grandes e ausência dos pequenos. Não bastasse a pressão da nova fronteira, as estradas de difícil acesso e a ausência de incentivo para escoar a produção fazem a agricultura familiar da região penar. Loemy Dias vive numa pequena propriedade com o marido e três filhos em um assentamento que fica a trinta quilômetros de Santarém. Ela conta que chega a perder grandes quantidades de frutas e hortaliças por não ter como vender. [Excerto de entrevista] “A nossa dificuldade aqui dentro é justamente é os atravessadores. Quando você tem um produto para você levar para vender, eles te dão o preço, o cara já sabe. Isso aí. Você não vai ter condição de pagar um frete para você voltar*

com aquele produto, tá entendendo?”

A última reportagem da série, “Degradação também deixa lições para a comunidade local”, trata de exemplos de soluções usadas para se seguir no caminho contrário da degradação que já vem ocorrendo há muitos anos no Pará e que aparece com diferentes desdobramentos nas outras reportagens da série. Tais soluções estão relacionadas ao desenvolvimento de produções locais, familiares, das comunidades, que podem abrir um caminho de maior preservação ambiental em meio à destruição da mata. A reportagem traz o exemplo de alguns dos moradores do município de Medicilândia, no Pará, que cultivam cacau e que se juntaram para usá-lo na fabricação de chocolate, trazendo trechos de entrevista com o responsável por reunir esses moradores e iniciar o trabalho em torno do uso do cacau. Dessa forma, a reportagem se baseia na experiência de moradores do interior do Pará para apresentar possibilidades não só de preservação ambiental em meio à degradação causada pelo avanço do agronegócio, mas também de geração de renda local.

Além disso, a reportagem trata do apoio que o Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia (IPAM) oferece a pequenos produtores, dando ênfase ao desenvolvimento de atividades econômicas para geração de renda de acordo com as condições dos terrenos e os desejos das famílias, e mostrando o exemplo de um pequeno produtor que passou a criar peixes depois de orientação dada pelo IPAM. Ao final, aborda o projeto “Casas Familiares Rurais”, que busca promover o ensino no contexto escolar com base na realidade dos moradores para gerar o desenvolvimento local, destacando mais um exemplo de iniciativa que pretende auxiliar comunidades na criação de oportunidades de produção local que não agridam o meio ambiente, já que ele é a sua fonte de sustento, e que gerem renda para as famílias.

Os locutores da série de reportagens “Pará em contrastes” são a rádio “CBN” e o “Instituto de Pesquisa Ambiental da Amazônia” (IPAM), considerando que as reportagens são produções dessa rádio e veiculadas por ela e que o repórter fez a viagem ao Pará a convite do IPAM, como anunciado no final da reportagem “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” (05:19). No *site* do IPAM⁵⁴, pode-se ler que “é uma organização científica, não governamental e sem fins lucrativos que desde 1995 trabalha pelo desenvolvimento sustentável da Amazônia, de modo a gerar prosperidade econômica, justiça social e a conservação da integridade funcional dos ecossistemas da região”.

Levando em conta a veiculação das reportagens na “CBN”, uma rádio de âmbito nacional, e a sua publicação na internet, a sua circulação passa a abarcar mais ouvintes, e, assim,

⁵⁴ <http://ipam.org.br/sobre-o-ipam/> (Acesso em 31 de março de 2017)

pode-se dizer que não só mais pessoas podem ter acesso ao que elas expõem, mas também que elas podem influenciar, de uma forma ou de outra, um número maior de indivíduos. Tendo isso em mente e também o interesse do IPAM pelo desenvolvimento sustentável da Amazônia e pela prosperidade das comunidades dessa região, pode-se pensar que a reportagem “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” pretende discutir e divulgar para a população em geral não apenas uma das causas da degradação ambiental nessa área (a expansão do agronegócio e, conseqüentemente, da fronteira agrícola), como também aspectos das realidades de quem mora nessa região, mais especificamente em Santarém, e têm que lidar com diferentes adversidades, incluindo o avanço do agronegócio e o que ele acarreta.

Dessa maneira, pode-se depreender que a reportagem “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” também tem o intuito de influir na opinião do público em relação ao papel protagonista que o agronegócio ocupa frente a danos ambientais na Amazônia e a impactos prejudiciais para as vidas dos agricultores de Santarém e da Amazônia em geral, bem como em relação ao descaso de instâncias governamentais quanto a outras dificuldades enfrentadas por esses cidadãos, como a falta de infraestrutura para a venda do que produzem, sendo que o agronegócio, ao contrário da agricultura familiar, tem a oportunidade de contornar esse problema, construindo, por exemplo, portos na região, como apresentado pelo repórter em “ao chegar ao município a estrada se encontra com portos construídos pelo próprio agronegócio para evitar depender da logística do Estado” (03:57-04:05).

Assim, é possível inferir que se procura influenciar a postura da população quanto à expansão do agronegócio e ao que ela e a despreocupação governamental implicam para os agricultores locais, bem como se busca afetar as pessoas de modo que comecem a pensar e a se sensibilizar diante de realidades vividas por quem mora na região em foco. Ainda que a reportagem traga a visão do município em torno do avanço do agronegócio, que considera importante os ganhos financeiros que esse crescimento gera, ela constitui uma pequena parte da reportagem, na qual o próprio representante do município fala que “essa parte da agressão, da devastação, ela é realmente uma perda para nossa região, para a nossa característica” (03:30-03:38), focalizando-se mais nos agricultores da região.

A reportagem “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” utiliza, além da palavra, outros elementos da linguagem radiofônica, potencializando o que procura veicular. Pode-se observar a presença de um cenário sonoro ao longo de toda a reportagem, por exemplo, com sons de animais conhecidos por

normalmente estarem presentes e serem criados em zonas rurais, contextualizando o local focalizado na reportagem, que é justamente a área rural do Pará. Nesse caso, há mugido de vaca ou de boi (00:23) e cacarejo de galinhas, sendo que, no caso dos cacarejos, eles aparecem em alguns dos momentos em que o repórter fala mais especificamente sobre agricultura familiar e sobre os agricultores entrevistados (como em 00:39-00:48 e 02:21-02:30) e em alguns trechos de entrevistas com os agricultores (01:46-02:20, 00:49-00:55). Também há sons que podem ser relacionados a florestas, como no início da reportagem, em que o repórter trata da expansão do agronegócio na Amazônia (00:24-00:38), e depois no decorrer dela (como em 01:30-01:45 e 04:30-04:53), parecendo ambientar a reportagem no contexto da Amazônia e das matas que fazem parte dela; e percebem-se sons de máquinas, possivelmente agrícolas, quando o repórter fala sobre o espaço que a agropecuária vem ocupando onde antes existiam matas fechadas (01:16-01:28, 03:40-03:46), bem como sons de veículos em estrada ao tratar da estrada e dos portos usados pelo agronegócio (03:49-04:12).

Além desses efeitos sonoros, é possível notar som ambiente de espaço externo, por exemplo, na entrevista com o representante do município (03:25-03:37). Apesar de a reportagem não apresentar os componentes da linguagem radiofônica referentes ao silêncio e à música, esta utilizada somente no final para marcar o fim do corpo da reportagem e o destaque ao assunto da última reportagem da série (04:53-05:18), os efeitos sonoros utilizados, em conjunto, constroem um cenário sonoro para o ouvinte, promovendo uma aproximação com ele.

Como já comentado, é possível estabelecer uma relação entre a reportagem radiofônica “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” e o tema e o subtema do projeto. Além disso, um aspecto significativo do texto refere-se à reflexão que ele favorece em torno da relação entre o avanço do agronegócio e a dificuldade para o desenvolvimento da agricultura familiar em zonas rurais da Amazônia, dos impactos que essa expansão causa na natureza e nas vidas de moradores dessa região e da influência do dinheiro gerado pelo agronegócio e sobreposto aos danos que ele causa. Nesse sentido, a reportagem envolve vozes sociais que não aparecem e circulam com muita frequência, disponibilizando acesso a elas e, no caso das entrevistas de modo específico, ao que agricultores locais têm a dizer sobre a situação em questão. A visão do município quanto ao avanço do agronegócio é exposta, e levanta-se uma discussão acerca do que se torna prioridade para diferentes grupos sociais. Além de ter contato com o que diferentes brasileiros têm a falar sobre o que vem acontecendo no país, os alunos terão um exemplo do texto que irão produzir, podendo refletir, com base nessas reportagens, sobre o contato com diferentes fontes, vozes

sociais, a relevância das visões e dos pontos de vista a serem levados em conta em uma reportagem que procura não só embasar o que busca veicular, como também levar em conta e disponibilizar posicionamentos diferentes de quem está envolvido de diferentes modos na problemática em pauta.

Com base em uma análise dos aspectos linguístico-discursivos dos textos, é possível dizer que a reportagem “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” é acessível a alunos do Intermediário II, e que apresenta alguns desafios, por exemplo, vocabulário ligado a conteúdo específico da reportagem (agronegócio, pecuária, fronteira agrícola, especulação agropecuária, lote, colono, safra, escoar produção, entre outros). Tais desafios podem ser trabalhados em tarefas de preparação para a escuta. Além disso, é importante lembrar que normalmente reportagens radiofônicas são mais longas e não incluem linguagem visual, demandando mais atenção dos alunos, e que, no caso da reportagem em questão, a fala da repórter, mesmo não sendo tão acelerada, não é tão pausada e é entremeada por entrevistas com pessoas que falam mais próximo de uma conversa cotidiana. Esses desafios devem ser levados em conta pelo professor, que poderá criar tarefas para antever conteúdos, para a escuta de trechos do texto, para comparar transcrições com o que os alunos escutam.

Em relação ao uso que se faz da língua (também quanto a níveis relacionados à oralidade, como morfossintático e prosódico) na reportagem “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém”, levando em conta as condições de produção envolvidas na produção do texto e as características do gênero, é possível dizer que o texto é coeso, coerente e adequado ao gênero oral. Pode-se perceber que a língua é utilizada de acordo com a norma culta, além de se usar algum vocabulário técnico, que favorece a inserção da reportagem no seu recorte temático e contribui para a construção de um texto que demonstra conhecer o assunto de que trata.

Além do trabalho que se poderia realizar em torno de como incluir trechos de entrevistas em reportagens radiofônicas, por exemplo, a partir de verbos de dizer e discurso indireto e da reprodução de excertos da entrevista, o que se pode trabalhar na reportagem em questão são questões de coerência e coesão do texto. Na reportagem “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém”, conforme se pode observar na transcrição a seguir, há o emprego, por exemplo, de estruturas que contribuem para a formação de coesão, como “também agricultor da região” (02:23-02:24) para se falar sobre a segunda consequência do avanço do agronegócio para os agricultores locais (danos sociais) a partir de uma entrevista com um agricultor, ligando essa parte à primeira consequência

mencionada (especulação agropecuária), em que também há uma entrevista mas com outro agricultor; e “por outro lado” (03:03) para mostrar mais uma consequência que pode ser considerada, porém dessa vez na visão do município, que não está em consonância com o que é apresentado em relação aos agricultores locais.

(02:23-03:24, grifos meus) *Também agricultor da região, Valdir Lima descreve que o avanço da soja traz até mesmo graves danos sociais. É o que ocorre quando a gente do campo é obrigada a ir para cidade. [Excerto de entrevista] “Eles compram um lado e outro, e aquelas pessoas que vão ficando entre as áreas acabam sendo forçados a vender, né? Nós que sabemos só lidar com a terra, quando chega na cidade, a gente não sabe fazer os trabalhos que estão, que às vezes nem tem, mas aquilo que aparece de serviço, de trabalho na cidade, a gente não tem essas habilidades, e acaba vivendo de bico, os filhos acabam caindo na prostituição, outros roubam, pra se manter, né?” Por outro lado, a visão do município é de que os fins não podem ser ignorados mesmo que os meios não sejam exatamente os melhores exemplos de sustentabilidade. Para o secretário Valdir Matias Júnior, a atividade agropecuária oferece ganhos financeiros, mas existe sim o temor da monocultura da soja e do avanço da produção sobre a mata.*

Considerando as questões discutidas em relação ao uso de entrevistas, explicações do repórter, a possibilidade de trabalho em conjunto com outra reportagem para um desfecho, o emprego de elementos da linguagem radiofônica, selecionei o texto “Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém” para compor o repertório de reportagens radiofônicas para o projeto. Levando em conta a extensão da reportagem em questão, ela poderia fazer parte tanto da etapa de aproximação inicial ao gênero quanto do seu estudo mais sistematizado.

Organizo, a seguir, os programas de ensino dos projetos do Intermediário II com a etapa de estudo do gênero estruturante e os textos selecionados para esse trabalho.

Quadro 20: Programa de ensino do projeto “É hora de manifestar!” – estudo do gênero estruturante e textos selecionados

INTERMEDIÁRIO II	
Eixo temático	Sociedade de consumo
Problematização	Quando o consumo é um problema? O que temos a ver com isso?
Título	É hora de manifestar!
Projeto e gênero estruturante	Produção de um manifesto contra o consumo inconsciente de um produto para ser publicado no <i>blog Conexão PPE</i> e/ou no jornal impresso <i>Conexão PPE</i> e afixado pelo campus do Vale da UFRGS.
Objetivos de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> sobre consumo (in)consciente para conhecer o assunto e posicionar-se; <i>ler</i> manifestos, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de construção da argumentação. - <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes um manifesto que exponha as práticas sociais que acarretam o consumo desenfreado e irresponsável de um produto comum/popular e

	evidencie a necessidade de refreá-las e algumas possibilidades para um consumo mais consciente, a fim de tomar um posicionamento contra o consumo inconsciente de tal produto, apresentando argumentos para fundamentá-lo, denunciar a situação problemática causada por tais práticas e requerer e promover mobilização de alunos, professores e funcionários da UFRGS em relação à redução e à substituição dessas práticas nas suas vidas e no seu entorno e à divulgação dessa iniciativa.
Tempo	20 horas
Etapa	<p>Estudo do gênero manifesto</p> <p>- <i>Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia - Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil</i> http://www.observatoriodoclima.eco.br/wp-content/uploads/2016/06/Manifesto_PL1013_site.pdf</p> <p>- <i>Manifesto de cientistas em defesa de nossos rios</i> http://www.inga.org.br/uploads/MANIFESTO-EM-DEFESA-DOS-NOSSOS-RIOS-14-03-2014.pdf</p> <p>- <i>Manifesto em defesa do meio ambiente e dos direitos das comunidades pesqueiras e quilombolas no Recôncavo Baiano</i> http://peloterritoriopesqueiro.blogspot.com.br/2013/06/mpp-lanca-manifesto-em-defesa-do-meio.html?m=1</p> <p>- <i>Manifesto em defesa do meio ambiente e pela valorização dos servidores da área ambiental federal</i> http://www.asibama.org.br/editor/arquivos/MANIFESTO%20SERVIDORES%20DA%20%20C3%81REA%20AMBIENTAL%20FEDERAL%20DF%20FINAL%2021-06.pdf</p>

Quadro 21: Programa de ensino do projeto “Mudanças que os ventos não levam” – estudo do gênero estruturante e textos selecionados

INTERMEDIÁRIO II	
Eixo temático	Sociedade de consumo
Problemática	Mudanças nos hábitos de consumo: para onde elas estão nos levando? Qual é o nosso papel nesse caminho?
Título	Mudanças que os ventos não levam
Projeto e gênero estruturante	Produção de uma reportagem radiofônica sobre mudanças nos hábitos de consumo no Brasil, suas consequências e implicações, para publicação no <i>blog Conexão PPE</i> e apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS.
Objetivos de aprendizagem	<p>- <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> para levantar informações sobre hábitos de consumo no Brasil e mudanças relacionadas a eles e conhecer e analisar o assunto e suas implicações para a vida em sociedade; <i>compreender</i> reportagens radiofônicas, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de organização de diferentes vozes no texto.</p> <p>- <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes uma reportagem radiofônica que exponha e explique a causa de mudanças nos hábitos de consumo no Brasil e quais são elas, revele e examine consequências e implicações envolvidas para a sociedade e o meio ambiente, a fim de informar a comunidade da UFRGS sobre o que está acontecendo no país quanto ao consumo dos brasileiros, atrair sua atenção e estimular sua participação quanto a ações que podem conduzir à criação de condições de vida compatíveis com uma realidade social e ambiental mantenedora da vida, difundindo tais ações na universidade.</p>
Tempo	20 horas
Etapa	<p>Estudo do gênero reportagem radiofônica</p> <p>- <i>Pará em contrastes - Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém</i> http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/26/AVANCO-DA-FRONTIEIRA-AGRICOLA-FORCA-LIMITES-DA-FLORESTA-E-PRESSIONA-AGRICULTURA-FAMILIAR.htm</p>

	<p>- <i>Pará em contrastes - Degradação também deixa lições para a comunidade local</i> http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/27/DEGRADACAO-TAMBEM-DEIXA-LICOES-PARA-A-COMUNIDADE-LOCAL.htm</p> <p>- <i>Água: o desperdício que condena São Paulo - O desperdício é resultado da falta de consciência dos cidadãos e dos vazamentos na rede pública</i> http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/08/18/AGUA-O-DESPERDICIO-QUE-CONDENA-SAO-PAULOAUTORA-CATIA-TOFFOLETTOPREMIO-WASH-M.htm</p> <p>- <i>Água: o desperdício que condena São Paulo - Como a população pode contribuir para evitar o desperdício</i> http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/08/18/AGUA-O-DESPERDICIO-QUE-CONDENA-SAO-PAULOAUTORA-CATIA-TOFFOLETTOPREMIO-WASH-M.htm</p> <p>- <i>Cultivares: a importância de índios e pequenos agricultores para garantir diversidade das plantas consumidas no Brasil</i> http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/516683-CULTIVARES-A-IMPORTANCIA-DE-INDIOS-E-PEQUENOS-AGRICULTORES-PARA-GARANTIR-DIVERSIDADE-DAS-PLANTAS-CONSUMIDAS-NO-BRASIL---BLOCO-4.html</p> <p>- <i>Cultivares: a decisão sobre o que será plantado no país concentrada na mão de poucas empresas</i> http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/516627-CULTIVARES-A-DECISAO-SOBRE-O-QUE-SERA-PLANTADO-NO-PAIS-CONCENTRADA-NA-MAO-DE-POUCAS-EMPRESAS---BLOCO-3.html</p> <p>- <i>Por meio de grupos organizados, jovens cultivam hortas em espaços urbanos</i> http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/meio-ambiente/2016/10/22/POR-MEIO-DE-GRUPOS-ORGANIZADOS-JOVENS-CULTIVAM-HORTAS-EM-ESPACOS-URBANOS.htm</p>
--	---

Na próxima seção, trato da ampliação do repertório de textos para o trabalho com os recortes temáticos dos projetos. Além disso, aponto critérios para a seleção dos textos para o estudo das temáticas.

4.4. Ampliação do repertório de textos

Após a seleção dos textos para o estudo dos gêneros estruturantes dos projetos, apresento a etapa do planejamento do programa de ensino que corresponde aos desdobramentos do recorte temático, com o intuito de organizar a discussão e o estudo em torno dele. A partir de um levantamento de tópicos relacionados ao tema, busquei materiais para compor um repertório de textos que propiciassem aos alunos ampliar e aprofundar os conhecimentos em torno do tema do projeto e, mais especificamente, em torno do seu recorte temático a partir do contato com textos que enriqueçam a reflexão. Para organizar tópicos em cada projeto, retomei a pesquisa que já havia feito na internet a fim de ter uma visão geral dos textos que estão circulando em torno do eixo temático e averigui os assuntos de que os textos tratam e que fossem relevantes para a problematização e a produção final de cada projeto. Com base nisso, os tópicos delineados foram:

- Projeto “É hora de manifestar!”:

- a) Consumo consciente e consumo inconsciente: entendimentos e relações com o meio ambiente
- b) Formas que o consumo inconsciente pode assumir e suas consequências
- c) O porquê do consumo consciente e como praticá-lo

- Projeto “Mudanças que os ventos não levam”:

- a) Crise econômica e mudanças nos hábitos de consumo dos brasileiros
- b) Outras motivações para mudanças de hábitos de consumo
- c) Implicações ocasionadas pelas mudanças nos hábitos de consumo

A seguir, organizo os critérios que utilizei para chegar nos tópicos apresentados:

Quadro 22: Critérios para a elaboração de tópicos para o estudo do recorte temático do projeto

Elaboração de tópicos	CRITÉRIOS
	Ter em conta a busca <i>online</i> realizada previamente em torno de textos em circulação relacionados ao eixo temático.
	Ter relação com o recorte temático do projeto, problematização, produção final.
	Circunscrever-se à problematização e tratar de questões mais específicas relacionadas ao tema.

Para cada um dos tópicos planejados, pré-selecionei textos como possibilidades para o seu desenvolvimento. Dessa forma, em conjunto com a seleção de textos para estudo do gênero estruturante, o professor monta um acervo de textos a serem lidos ao longo das aulas “acima de tudo, para proporcionar a aprendizagem da leitura; além disso, para proporcionar a aprendizagem das dimensões textuais do gênero estruturante e para a busca de conteúdos sobre os temas de que tratarão os alunos em suas produções” (SIMÕES et al., 2012, p. 101).

É importante lembrar que a seleção final dos textos que serão alvo de tarefas propostas em aula será realizada após a elaboração do programa de ensino, no planejamento das aulas. No momento do planejamento do programa de ensino, busca-se levantar opções que poderão ser ampliadas com sugestões trazidas por alunos. No planejamento das aulas, o professor terá de criar tarefas e unidades didáticas com o encadeamento de diferentes textos, o que também vale para textos direcionados ao estudo do gênero estruturante do projeto. A seleção que aqui apresento, portanto, é um conjunto de algumas possibilidades de textos que deverão ser avaliados novamente pelo professor com base no que tiver sido discutido com os alunos sobre o projeto e no que tiver sido possível de se conhecer sobre eles, com o intuito de selecionar os textos que se tornarem mais relevantes ou ainda ampliar esses textos para outros mais

adequados para a turma.

Conforme discuti anteriormente, a pesquisa inicial, para delinear problematizações dos projetos, partiu do termo “sociedade de consumo” e de outras palavras do mapa conceitual, que incluem ideias relacionadas às subtemáticas da progressão curricular do Intermediário II. Retomei os resultados dessa pesquisa, revi textos que poderiam estar relacionados aos tópicos dos projetos e fiz novas buscas no *Google*. É importante destacar que a pesquisa sobre o tema é fundamental no processo de planejamento do professor para que ele não fique somente na suposição e trace possibilidades de caminhos que não têm como serem concretizados. O objetivo é sempre conhecer o que existe em circulação sobre o que se vai planejar, a fim de seguir percursos viáveis, fundamentados e bem informados, e evitar deduções.

Além disso, mesmo sendo fundamental o professor ser um leitor assíduo, o tema e o recorte temático do projeto podem não ser tão bem conhecidos por ele, o que torna essa pesquisa e o contato com diferentes textos e gêneros imprescindível para ele poder planejar o projeto e as aulas e orientar os alunos de uma maneira informada e perspicaz. É importante também que o professor use o tempo que for necessário para a busca de textos, não parando no primeiro que encontrar ou no primeiro que julgar adequado, já que existem muitas outras possibilidades a serem conferidas e analisadas, nem continuando a pesquisa por tempo indefinido, mas realizando-a de modo a reunir um conjunto de textos adequados com os quais se poderá desenvolver o que é proposto no projeto. Deixar de fazer uma pesquisa no tempo que ela demanda pode significar deixar de trazer textos mais interessantes para os alunos, privando-os de oportunidades mais desafiadoras, assim como estender-se muito nesse processo pode implicar não ter tempo suficiente para se concentrar em outras questões importantes do planejamento do projeto e das aulas. Novamente saliento que esse planejamento do professor está associado a ele ser o participante mais experiente do grupo, o que não significa que os alunos não têm participação nas decisões, mas que, pelo contrário, é a partir da organização do professor que se pode potencializar e promover as oportunidades de atuação conjunta do grupo.

Nessa nova pesquisa, em conjunto com a retomada de textos salvos da busca realizada previamente em torno do eixo temático do projeto, não planejei quanto tempo iria usar para realizá-la, mas também considerei que esse processo não deveria se prolongar indefinidamente. Fiz buscas para cada tópico proposto e naveguei pelo tempo que me pareceu apropriado para reunir uma coletânea de textos adequados, o que rendeu alguns turnos. Ao encontrar novamente muitos resultados, deparei-me com muitas possibilidades de escolha de textos, o que, na verdade, é comum acontecer no início de qualquer projeto.

A partir dessas possibilidades, observei o que aparecia nas primeiras páginas de

resultados das buscas realizadas – fazendo uso de diferentes categorias que o *Google* apresenta logo abaixo do quadro de busca para mostrar os resultados, entre elas, “todas”, “notícias”, “vídeos” – e depois fui acessando resultados que pareciam mais interessantes, incluindo alguns que eu já conhecia da primeira pesquisa, bem como sugestões de *links* que encontrava no caminho e que pareciam produtivos (alguns realmente eram, outros nem tanto). Aqui é importante destacar que essa busca por textos pode nos levar a produções que parecem interessantes, mas que, em uma análise mais detalhada, não são tão apropriadas como havíamos pensado. Esse movimento faz parte do processo de busca e escolha de textos, porque é assim que conseguimos ter um olhar amplo e crítico em relação aos textos que estão em circulação e realizar uma avaliação quanto à sua adequação para o projeto e para os alunos. Nas horas dedicadas a essas pesquisas, pude explorar os resultados que fui obtendo, e foi possível certificar-me de que os tópicos que havia proposto para serem trabalhados nos projetos eram viáveis, isto é, havia possibilidades de textos que poderiam ser usados em aula para desenvolver cada tópico.

A partir desse processo de busca de textos para o estudo dos tópicos delineados, pré-selecionei alguns textos para cada um deles, sendo que alguns, a partir da seleção final, poderão ser mais voltados para a busca de informações, e outros poderão compor aulas de leitura ou de compreensão oral. Para essas escolhas, considerei não só os recursos a que tive acesso na internet, lembrando mais uma vez que estamos falando do trabalho com textos autênticos, mas também fiz uso dos critérios sistematizados anteriormente para selecionar textos voltados ao estudo do gênero estruturante do projeto, com algumas adaptações, o que pode ser conferido no próximo quadro.

Dessa forma, estou considerando que, nessa etapa de estudo do recorte temático do projeto e de desenvolvimento dos tópicos, é fundamental que o texto esteja relacionado ao tópico a que diz respeito e que, como já mencionado na discussão sobre a escolha de textos do gênero estruturante, é importante que o tratamento dado ao tema favoreça a reflexão em torno dele e de valores vigentes, que o texto oportunize o estabelecimento de relações com o contexto de atuação dos alunos e a aprendizagem de novos conhecimentos; que ele apresente adequadamente as condições de produção do gênero e características de que fazemos uso para reconhecê-lo como do gênero em questão; e que o uso da língua seja adequado ao nível de proficiência dos alunos, apresentando também desafios, e seja adequado tendo em vista as condições de produção a partir das quais o texto foi produzido e as características que oferecem certa estabilidade ao gênero. Dessa maneira, é possível proporcionar aos alunos o contato com textos de qualidade.

Em relação à extensão do texto, mesmo que ele seja mais longo, a leitura ou escuta pode ser realizada em casa, assim como tarefas podem ser planejadas para lidar com a extensão, então, não é um ponto a ser levado em conta nesse momento. Além disso, com a coletânea de textos reunida, pretende-se proporcionar ao aluno o contato com textos de diferentes gêneros tanto orais quanto escritos em circulação na sociedade, tendo por base o princípio de preparar o aluno não só para as práticas de uso da linguagem na sala de aula como também fora dela, bem como oportunizar o contato com diferentes representatividades brasileiras.

Quadro 23: Critérios para a seleção de textos do estudo do recorte temático do projeto

ESTUDO DO RECORTE TEMÁTICO DO PROJETO	
SELEÇÃO DE TEXTOS	
Gênero do discurso	O texto apresenta adequadamente as condições de produção do gênero e características de que fazemos uso para reconhecê-lo como do gênero em questão.
Tema	- O recorte temático do texto relaciona-se com o tópico. - O tratamento dado ao tema no texto oportuniza reflexão em torno dele e de valores vigentes e oportuniza a formação de uma coletânea de textos que envolvem diferentes vozes sociais. - O texto oportuniza o estabelecimento de relações com o contexto de atuação dos alunos e a aprendizagem de novos conhecimentos.
Uso da língua	- Os aspectos linguístico-discursivos presentes no texto são adequados ao nível de proficiência dos alunos, apresentando também desafios. - O uso da língua é adequado tendo em vista as condições de produção a partir das quais o texto foi produzido e as características que oferecem certa estabilidade ao gênero.

É importante ressaltar que muitos dos textos pré-selecionados para a discussão do recorte temático do projeto tratam dos tópicos de maneira ampla e que, portanto, podem ser relacionados entre si, trabalhando-se, desse modo, com a intertextualidade. O encadeamento do trabalho com os textos por meio das tarefas pode se beneficiar dessas relações entre eles, já que se pode aproveitar a oportunidade para retomar alguma questão, introduzir outra que ainda será problematizada, discutir e refletir sobre diferentes perspectivas.

Nos dois próximos quadros, repito os quadros dos programas de ensino dos projetos apresentados anteriormente acrescidos dos textos pré-selecionados para compor o repertório de textos completo, tanto para o estudo do gênero estruturante do projeto quanto para o desenvolvimento do seu recorte temático.

Quadro 24: Programa de ensino do projeto “É hora de manifestar!” – versão ampliada

INTERMEDIÁRIO II	
Eixo temático	Sociedade de consumo
Problematização	Quando o consumo é um problema? O que temos a ver com isso?
Título	É hora de manifestar!
Projeto e gênero	Produção de um manifesto contra o consumo inconsciente de um produto para ser publicado

<p>estruturante</p> <p>Objetivos de aprendizagem</p>	<p>no blog <i>Conexão PPE</i> e/ou no jornal impresso <i>Conexão PPE</i> e afixado pelo campus do Vale da UFRGS.</p> <p>- <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> sobre consumo (in)consciente para conhecer o assunto e posicionar-se; <i>ler</i> manifestos, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de construção da argumentação.</p> <p>- <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes um manifesto que exponha as práticas sociais que acarretam o consumo desenfreado e irresponsável de um produto comum/popular e evidencie a necessidade de refreá-las e algumas possibilidades para um consumo mais consciente, a fim de tomar um posicionamento contra o consumo inconsciente de tal produto, apresentando argumentos para fundamentá-lo, denunciar a situação problemática causada por tais práticas e requerer e promover mobilização de alunos, professores e funcionários da UFRGS em relação à redução e à substituição dessas práticas nas suas vidas e no seu entorno e à divulgação dessa iniciativa.</p>
<p>Tempo</p>	<p>20 horas</p>
<p>Etapas</p>	<p>1. Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto • Aproximação inicial com: <ul style="list-style-type: none"> - o gênero manifesto - o tema/subtema e o recorte temático • Produção inicial do gênero manifesto <p>2. Estudo do gênero manifesto</p> <p>- <i>Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia - Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil</i> http://www.observatoriodoclima.eco.br/wp-content/uploads/2016/06/Manifesto_PL1013_site.pdf⁵⁵</p> <p>- <i>Manifesto de cientistas em defesa de nossos rios</i> http://www.inga.org.br/uploads/MANIFESTO-EM-DEFESA-DOS-NOSSOS-RIOS-14-03-2014.pdf</p> <p>- <i>Manifesto em defesa do meio ambiente e dos direitos das comunidades pesqueiras e quilombolas no Recôncavo Baiano</i> http://peloterritoriopesqueiro.blogspot.com.br/2013/06/mpp-lanca-manifesto-em-defesa-do-meio.html?m=1</p> <p>- <i>Manifesto em defesa do meio ambiente e pela valorização dos servidores da área ambiental federal</i> http://www.asibama.org.br/editor/arquivos/MANIFESTO%20SERVIDORES%20DA%20%C3%81REA%20AMBIENTAL%20FEDERAL%20DF%20FINAL%2021-06.pdf</p> <p>3. Estudo do recorte temático</p> <p>a) Consumo consciente e consumo inconsciente: entendimentos e relações com o meio ambiente</p> <p>- <i>Verbete consumo consciente</i> em glossário online relacionado a negócios https://www.dicionariofinanceiro.com/consumo-consciente/</p> <p>- <i>O que é consumo consciente?</i> - post em blog http://alimentacaointeligente.com.br/o-que-e-consumo-consciente/</p> <p>- <i>Consumo consciente: moda focada na autoestima e valores socioambientais</i> - entrevista audiovisual https://www.youtube.com/watch?v=6PYu951Bd-s</p> <p>- <i>Consumir para viver</i> - entrevista escrita (parte final) http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_273630.shtml?fu nc=2</p> <p>- <i>Calculadora mede a relação de hábitos de consumo com o impacto ambiental</i> - entrevista</p>

⁵⁵ Os links dos textos dos dois programas de ensino foram acessados em março de 2017. Se forem utilizados para o trabalho de sala de aula, é importante consultá-los com antecedência para realizar o planejamento com base nos textos atuais e para conferir se de fato ainda estão à disposição.

	<p>radiofônica http://radios.abc.com.br/amazonia-brasileira/edicao/2015-10/calculadora-da-pegada-ecologica-habitos-de-consumo-vs-impacto</p> <p>b) Formas que o consumo inconsciente pode assumir e suas consequências - <i>Consumo inconsciente</i> - post de <i>blog</i> http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/alessandra-luglio/consumo-inconsciente/ - <i>Sacolas plásticas: consumo inconsciente</i> - artigo científico http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/biologicas_e_saude/article/view/248/151 - <i>Consumo responsável</i> - animação https://www.youtube.com/watch?v=KIV3ASpM19M - Entrevista escrita envolvendo trabalho escravo, moda, consumo http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/entrevistas/o-consumo-consciente-e-uma-ferramenta-muito-forte-no-combate-ao-trabalho-escravo-ebspkfrgctp6bztulr79ptvta</p> <p>c) O porquê do consumo consciente e como praticá-lo - <i>10 caminhos para a produção e o consumo conscientes</i> - texto informativo http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/10-Caminhos-para-Producao-Consumo-Conscientes - <i>Painel consumo consciente (parte 2)</i> - entrevista audiovisual http://g1.globo.com/pr/parana/painel-rpc/videos/v/painel-consumo-consciente-parte-2/3304736/ - <i>Exclusividade aliada ao consumo consciente amplia a valorização de produções locais</i> - reportagem escrita http://www.opopular.com.br/editorias/magazine/exclusividade-aliada-ao-consumo-consciente-amplia-a-valoriza%C3%A7%C3%A3o-de-produ%C3%A7%C3%B5es-locais-1.1104120 - reportagem escrita sobre economia solidária http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_282947.shtml</p>
--	--

Quadro 25: Programa de ensino do projeto “Mudanças que os ventos não levam” – versão ampliada

INTERMEDIÁRIO II	
Eixo temático	Sociedade de consumo
Problematização	Mudanças nos hábitos de consumo: para onde elas estão nos levando? Qual é o nosso papel nesse caminho?
Título	Mudanças que os ventos não levam
Projeto e gênero estruturante	Produção de uma reportagem radiofônica sobre mudanças nos hábitos de consumo no Brasil, suas consequências e implicações, para publicação no <i>blog Conexão PPE</i> e apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS.
Objetivos de aprendizagem	<p>- <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> para levantar informações sobre hábitos de consumo no Brasil e mudanças relacionadas a eles e conhecer e analisar o assunto e suas implicações para a vida em sociedade; <i>compreender</i> reportagens radiofônicas, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de organização de diferentes vozes no texto.</p> <p>- <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes uma reportagem radiofônica que exponha e explique a causa de mudanças nos hábitos de consumo no Brasil e quais são elas, revele e examine consequências e implicações envolvidas para a sociedade e o meio ambiente, a fim de informar a comunidade da UFRGS sobre o que está acontecendo no país quanto ao consumo dos brasileiros, atrair sua atenção e estimular sua participação quanto a ações que podem conduzir à criação de condições de vida compatíveis com uma realidade social e ambiental mantenedora da vida, difundindo tais ações na universidade.</p>

Tempo	20 horas
Etapas	<p>1. Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto • Aproximação inicial com: <ul style="list-style-type: none"> - o gênero reportagem radiofônica - o tema/subtema e o recorte temático • Produção inicial do gênero reportagem radiofônica <p>2. Estudo do gênero reportagem radiofônica</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pará em contrastes - Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém</i> http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/26/AVANCO-DA-FRONTIEIRA-AGRICOLA-FORCA-LIMITES-DA-FLORESTA-E-PRESSIONA-AGRICULTURA-FAMILIAR.htm - <i>Pará em contrastes - Degradação também deixa lições para a comunidade local</i> http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/27/DEGRADACAO-TAMBEM-DEIXA-LICOES-PARA-A-COMUNIDADE-LOCAL.htm - <i>Água: o desperdício que condena São Paulo - O desperdício é resultado da falta de consciência dos cidadãos e dos vazamentos na rede pública</i> http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/08/18/AGUA-O-DESPERDICIO-QUE-CONDENA-SAO-PAULOAUTORA-CATIA-TOFFOLETTOPREMIO-WASH-M.htm - <i>Água: o desperdício que condena São Paulo - Como a população pode contribuir para evitar o desperdício</i> http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/08/18/AGUA-O-DESPERDICIO-QUE-CONDENA-SAO-PAULOAUTORA-CATIA-TOFFOLETTOPREMIO-WASH-M.htm - <i>Cultivares: a importância de índios e pequenos agricultores para garantir diversidade das plantas consumidas no Brasil</i> http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/516683-CULTIVARES-A-IMPORTANCIA-DE-INDIOS-E-PEQUENOS-AGRICULTORES-PARA-GARANTIR-DIVERSIDADE-DAS-PLANTAS-CONSUMIDAS-NO-BRASIL---BLOCO-4.html - <i>Cultivares: a decisão sobre o que será plantado no país concentrada na mão de poucas empresas</i> http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/516627-CULTIVARES-A-DECISAO-SOBRE-O-QUE-SERA-PLANTADO-NO-PAIS-CONCENTRADA-NA-MAO-DE-POUCAS-EMPRESAS---BLOCO-3.html - <i>Por meio de grupos organizados, jovens cultivam hortas em espaços urbanos</i> http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/meio-ambiente/2016/10/22/POR-MEIO-DE-GRUPOS-ORGANIZADOS-JOVENS-CULTIVAM-HORTAS-EM-ESPACOS-URBANOS.htm <p>3. Estudo do recorte temático</p> <p>a) Crise econômica e mudanças nos hábitos de consumo dos brasileiros</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Consumo consciente ganha força em meio à crise econômica</i> (parte inicial do vídeo) - reportagem audiovisual http://g1.globo.com/globo-news/conta-corrente/videos/v/consumo-consciente-ganha-forca-em-meio-a-crise-economica/5698376/ - Entrevista em programa de TV sobre crise econômica e mudança de hábitos, consumo consciente (parte final do vídeo) http://g1.globo.com/globo-news/conta-corrente/videos/v/consumo-consciente-ganha-forca-em-meio-a-crise-economica/5698376/ - <i>Será que o brasileiro está evoluindo para o Consumo Consciente?</i> - artigo de opinião http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/Sera-que-o-brasileiro-esta-evoluindo-para-o-Consumo-Consciente - <i>Mudanças nos hábitos de consumo para economizar na crise</i> - reportagem radiofônica http://bandnewstv.band.uol.com.br/videos/ultimos-vides/15746305/mudanca-nos-habitos-de-consumo-para-economizar-na-crise.html

	<p>b) Outras motivações para mudanças de hábitos de consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O fator verde que é capaz de mudar os hábitos de consumo</i> - reportagem escrita http://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/revista-amanha/o-fator-verde-que-capaz-de-mudar-os-habitos-de-consumo-8883377 - <i>Mídias sociais mudam o hábito de consumo e influenciam as decisões das empresas</i> - entrevista audiovisual https://www.youtube.com/watch?v=6YEQ1ZVeEKE - <i>O que você está disposto a mudar? - Para modificar hábitos, é preciso abrir mão de confortos que prejudicam o ambiente, e negociar a distribuição dos sacrifícios</i> - reportagem escrita http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/o_que_voce_esta_disposto_a_mudar_imprimir.html - <i>Saber a origem das coisas muda os hábitos de consumo?</i> - artigo de opinião http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2011/08/29/saber-a-origem-das-coisas-muda-os-habitos-de-consumo/ <p>c) Implicações ocasionadas pelas mudanças nos hábitos de consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Preocupação da sociedade com planeta leva empresas a investir em projetos sustentáveis</i> - reportagem escrita http://oglobo.globo.com/sociedade/sustentabilidade/preocupacao-da-sociedade-com-planeta-leva-empresas-investir-em-projetos-sustentaveis-12723656 - <i>Campanha “Quero compartilhar” prioriza consumo de experiências</i> - notícia http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/Campanha-Quero-compartilhar-prioriza-consumo-de-experiencias-e-nao-de-bens-materiais - <i>Consumo colaborativo: tendência de construção de conhecimento e negócios no mercado digital de produtos usados</i> - artigo científico http://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/22599/14390
--	---

Como é possível observar em ambos os quadros apresentados acima, reuni de três a cinco textos para cada tópico relacionado aos recortes temáticos dos projetos do Intermediário II, tendo em vista o planejamento da etapa de estudo dos temas dos projetos. A partir da análise desses textos, aos quais tive acesso em pesquisas *online*, avaliei-os como adequados para o estudo dos recortes temáticos. Os textos poderão ser trabalhados em aula, planejando-se, por exemplo, a sua distribuição para leitura de diferentes grupos de alunos, ou fora dela. É importante ressaltar que outros textos podem ser acrescentados na época em que as aulas forem ministradas, tendo-se em vista o que está em pauta nesse momento em relação ao tema do projeto, bem como os alunos podem incluir textos que encontrarem e avaliarem como relevantes para o desenvolvimento dessa etapa.

A partir dos textos selecionados e dos objetivos de aprendizagem delineados para o projeto, o professor poderá elaborar e propor sequências de tarefas pedagógicas (unidades didáticas) necessárias para cada etapa do desenvolvimento do projeto, a fim de que os alunos possam trabalhar com leitura, compreensão oral, reflexão linguística, produção escrita e oral, de modo a construírem conhecimentos suficientes para a participação social projetada de modo proficiente. Essas tarefas deverão propor desafios e oferecer oportunidades para que os alunos interajam com diferentes textos que sejam relevantes para aprofundar o conhecimento sobre o

tema e sobre o gênero em pauta, explorem recursos linguístico-discursivos significativos para a análise de sentidos possíveis de se aferir aos textos (como se pode observar nas análises de alguns dos textos selecionados por mim para os programas de ensino apresentadas nas seções 4.2 e 4.3), estudem as características dos gêneros estruturantes e produzam diferentes versões dos textos até a produção final.

Por exemplo, para chegar à produção escrita do manifesto de acordo com os objetivos do projeto, os alunos poderão ler para conhecer exemplos de manifestos, para conhecer mais sobre o assunto, para avaliar os textos dos colegas; ouvir para conhecer mais sobre o assunto; escrever para organizar argumentos e para criar o manifesto; e falar para compartilhar opiniões, planejar o manifesto, pensar em critérios de avaliação, trocar ideias sobre os textos da turma. Para produzir uma reportagem radiofônica, eles poderão ser convidados a escrever um roteiro; ler para conhecer mais o assunto; ouvir diferentes exemplos de reportagens radiofônicas; fazer e ouvir entrevistas para conhecer mais sobre o assunto; ouvir para avaliar os textos dos colegas; escrever para elaborar o roteiro; e falar para compartilhar opiniões, planejar o roteiro, realizar a performance da reportagem, pensar em critérios de avaliação, trocar ideias sobre os textos.

Indicações de tarefas e de unidades didáticas para diferentes projetos podem ser conferidas nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul de língua portuguesa e literatura (FILIPOUSKI et al., 2009, p. 101-116) e de língua espanhola e língua inglesa (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 149-159), que apresentam quadros com exemplos mais detalhados de desenvolvimento da progressão curricular que propõem, oferecendo possibilidades de unidades didáticas com exemplos de tarefas, com conteúdos relacionados ao tema e gênero e aos textos selecionados e com competências e habilidades a serem focalizadas⁵⁶. Neste trabalho, busco apresentar e refletir sobre o planejamento de programas de ensino de projetos, antecipando e justificando elementos essenciais para o desenvolvimento de projetos, como eixos temáticos, problematizações, gêneros estruturantes, objetivos de aprendizagem e seleção de textos. O detalhamento das etapas de ensino e o planejamento de planos de aula (a sequência de tarefas pedagógicas, as dinâmicas de sala de aula, o tempo previsto para cada atividade, por exemplo) correspondem a ações posteriores ao planejamento inicial que proponho aqui. Tanto o planejamento de programas de ensino de projetos quanto planejamentos mais detalhados da unidade didática e de planos de aula dialogam com o repertório de experiências do professor

⁵⁶ Em Schlatter e Garcez (2009, p. 162-164; 2012, p. 99-133) e em Simões et al. (2012, p. 138-172, 176-193), podem ser conferidas orientações para a elaboração de tarefas, além de diferentes exemplos. Alguns trabalhos que tratam da elaboração de unidades didáticas e tarefas para o ensino de PLA com base nos mesmos pressupostos que utilizo aqui são: Yan (2008), Andrighetti (2009), Souza (2009), Barbosa (2011), Rodrigues (2013), Machado (2017).

em relação a práticas de sala de aula, planejamentos anteriores, tarefas criadas e colocadas em prática (ou não), livros didáticos utilizados e adaptações realizadas e também com suas vivências como aluno, suas preferências quanto a modos de aprender e de participar em atividades pedagógicas. Considero, portanto, que o professor desenvolverá planejamentos e tarefas tendo por base o repertório construído a partir de leituras, experiências, práticas, discussões, compartilhamentos, e que, com novas oportunidades de diálogo, poderá continuar revisitando essa atividade, ampliando e ressignificando esse repertório a cada novo encontro com os alunos nos contextos onde atua.

4.5. Planejamento de escrita coletiva

Para finalizar o programa de ensino, planejei para os dois projetos uma etapa de escrita coletiva, como sugerido em Schlatter e Garcez (2009). Aqui o grupo como um todo em conjunto com o professor, ou divididos em grupos menores com a ajuda do professor, podem escrever um texto do gênero estruturante do projeto. Nesse texto, os alunos podem aproveitar questões já discutidas em aula ao longo do trabalho com diferentes textos para delimitar o assunto da produção escrita coletiva, por exemplo, o consumo inconsciente de plástico no caso do projeto “É hora de manifestar!”, ou as formas que as empresas estão encontrando para se adaptar a mudanças nos hábitos de consumo no caso do projeto “Mudanças que os ventos não levam”.

No processo de escrita coletiva, o objetivo é trabalhar com a composição da escrita e questões linguístico-discursivas e, com o auxílio do professor, discutir e refletir sobre problemas que surgirem enquanto o texto está sendo composto. Nesse sentido, o professor pode fazer perguntas que ajudem os alunos a refletir sobre as diferentes dimensões do texto (para quem vamos escrever o manifesto/fazer a reportagem radiofônica? Por que o uso de plástico é um problema? Nossos argumentos estão claros? O que as empresas estão fazendo para se ajustar aos consumidores? Essas informações estão bem descritas? Como vamos cumprimentar os ouvintes? Por que usamos ponto final aqui nessa frase?). Durante a construção do texto, o professor pode sistematizar as informações, fazer uso de e/ou remeter a dicionários e gramáticas ou outros materiais didáticos e de referência.

No caso do projeto com a reportagem radiofônica, a proposta é a escrita de um roteiro. Para a gravação do que é proposto no roteiro, é interessante realizá-la em conjunto com os alunos (se a turma for pequena) ou com alguns deles, ainda que o trabalho de escrita do roteiro tenha sido feito em pequenos grupos. Dessa maneira, o papel de diretor pode ser compartilhado por todos, tendo o professor também o papel de orientador, questionando os alunos sobre

diferentes aspectos relacionados à oralidade e ajudando com problemas que vão aparecendo (esse papel será do professor para orientações durante a gravação da produção final, em conjunto com intervenções de outros participantes). A intenção é focar características do texto oral e problematizar diferentes usos da língua oral. Assim, o professor pode fazer perguntas que auxiliem os alunos a refletir sobre diferentes dimensões do texto a partir de intervenções relacionadas à reformulação de uma frase, ao uso de pausas mais longas, à utilização de ênfase em determinados momentos.

A etapa seguinte corresponde à busca de informações pelos alunos. É importante que o programa de ensino antevê um momento para os alunos pesquisarem mais conteúdos sobre o tema para realizar a produção final. Essa busca pode se relacionar a diferentes questões, dependendo do que os alunos necessitarem a mais para produzir seu texto. Além disso, como as propostas de produções finais estão abertas para novas especificidades, por exemplo, no caso da produção de um manifesto contra o consumo inconsciente (de um produto, de uma matéria prima, etc.), há espaço para os alunos detalharem a produção do texto, decidindo sobre qual produto falar, inclusive pensando na realidade de Porto Alegre e o que é consumido na cidade, quais aspectos implicados no consumo inconsciente desse produto eles acham que precisam aparecer no manifesto, quais argumentos usarão para defender sua posição. O grupo todo pode usar o mesmo produto para escrever o texto e optar por incluir diferentes questões relacionadas ao consumo inconsciente dele, ou escrever sobre diferentes produtos, entre outras possibilidades. Nesse momento, é necessário tomar decisões quanto à distribuição da turma para produzir o texto final (se isso ocorrerá individualmente ou em pequenos grupos) e quanto ao recorte que cada um ou cada grupo abordará ou se todos intervirão na mesma questão.

Sendo assim, os alunos podem buscar fontes na internet, em bibliotecas, fazer entrevistas, visitar lugares relevantes para levantar informações sobre o tema. Conforme Simões et al. (2012, p. 161), “a escrita socialmente significativa passa por uma reflexão sobre experiências vividas, pelo acesso a experiências que envolvem a observação criteriosa de algo, pela busca de informações com quem as detêm ou em fontes onde estão depositadas”, portanto, não temos somente a redação do texto em si, mas também a busca de conteúdos que é parte integrante das práticas de escrita. Essa etapa de busca de conteúdos por parte dos alunos será mediada pelo professor, com o intuito de que os alunos possam contar com um participante mais experiente para orientá-los em relação a onde realizar as pesquisas, a fontes confiáveis e fontes que devem ser evitadas ou utilizadas somente como ponto de partida, como o *Wikipédia*, ao aprofundamento necessário sobre a temática para o desenvolvimento do produto final, tendo em vista as expectativas de leitores quanto ao gênero estruturante e o acordo estabelecido entre

todos os participantes do projeto em relação ao que se espera da produção final. Desse modo, não se trata de os alunos trabalharem sozinhos ou em seus grupos sem qualquer mediação do professor, mas de se responsabilizarem pela busca de conteúdos para a produção de seus textos a partir de orientações que o professor avaliar como relevantes para a organização de encaminhamentos das pesquisas.

Por fim, o programa de ensino também precisa apresentar um planejamento inicial para a elaboração do produto final do projeto. No caso dos projetos aqui propostos, a escrita do manifesto correspondente à produção final do projeto “É hora de manifestar!”, e a produção da reportagem radiofônica, do projeto “Mudanças que os ventos não levam”. Nesse momento, o professor pode solicitar aos alunos que planejem seus textos da produção final, incluindo aspectos relativos ao gênero (para quem estamos escrevendo?, com que propósito?, etc.) e à organização e composição do texto (o que estamos defendendo?, o que estamos discutindo?, quais ideias, argumentos, informações, dados são importantes?, começamos com uma visão geral da situação e depois apresentamos nosso ponto de vista e argumentos?). Para a reportagem radiofônica, os alunos podem planejar o roteiro que usarão depois para a gravação. A partir desse projeto de escrita, os alunos podem ter uma base para saber claramente o que querem e pretendem fazer por meio do texto, tendo a oportunidade de examinar o texto que escreverem e avaliar se ele está bem escrito.

Planejar também um momento para a reescrita é fundamental no trabalho com a escrita, e devemos fazer uso dela até que os textos estejam de acordo com o que queremos. Um ponto essencial nessa discussão é que a reescrita não significa a revisão do texto (uma leitura mais superficial), mas uma leitura mais aprofundada que presta atenção aos detalhes, desde a observação do cumprimento dos objetivos de interlocução a que o texto se propõe ao exame de questões que estão faltando, não estão fazendo sentido com o todo, estão mal formuladas. O intuito é aperfeiçoar o texto para que depois ele possa passar por uma revisão final.

A reescrita pode ocorrer com base na leitura e na avaliação dos textos pelo professor, contudo, há outras possibilidades, todas se apoiando em critérios de avaliação estabelecidos previamente e de conhecimento de todos os participantes: cada aluno pode ler e avaliar o texto de um colega, oferecendo recomendações; cada aluno pode ler seu texto da produção inicial (que ocorreu no início do projeto) e esse novo texto, comparando-os; em pequenos grupos, os alunos podem ler os textos uns dos outros, e todos avaliam todos os textos, dando sugestões. Dessa forma, os alunos podem fazer uma leitura crítica dos textos dos colegas ou de uma produção textual inicial de sua autoria, refletindo sobre a própria escrita. Não há um número certo de reescritas que devem ser realizadas, elas dependem da produção dos alunos, das suas

dúvidas.

No caso da produção do manifesto, após a reescrita, é necessária uma revisão final como preparação para a publicação. Na reportagem radiofônica, é preciso ainda passar pelas etapas de gravação e edição, em que novas leituras do roteiro são realizadas e mudanças ainda podem ser feitas. O número de aulas dedicadas à gravação dependerá do número de alunos e da extensão das reportagens radiofônicas, o que pode ser acertado entre todos previamente à elaboração do roteiro. O professor pode combinar com os alunos um horário específico da aula para cada um ou para cada grupo realizar a sua gravação, enquanto os outros ensaiam, revisam o roteiro ou realizam alguma outra atividade.

No caso da reportagem radiofônica, temos de prever regravações, o que significa que os alunos não gravarão sua reportagem de uma vez só. Eles terão oportunidade de gravar cada parte da reportagem mais de uma vez, levando em conta as sugestões dos colegas e as recomendações do professor. Ao final das gravações, passamos para a edição da reportagem radiofônica, de acordo com o roteiro e aspectos que podem ter surgido ou ter sido alterados no processo de gravação. Para essa etapa, dependendo do tempo disponível e do número de reportagens, o professor pode se responsabilizar por realizá-la com a participação dos alunos que podem compor uma equipe de edição. Esse grupo pode ler textos técnicos a respeito do processo de edição de áudio e sistematizar orientações, fazer o *download* de um programa de edição e efetuá-la em casa ou em um laboratório com computadores.

Com a versão final dos textos em mãos, o grupo pode fazer uma nova avaliação deles com base nos critérios estabelecidos previamente em conjunto, examinando o resultado final. Depois dessa avaliação, é o momento de publicar o texto nos meios já planejados anteriormente. A publicação é prevista no planejamento dos programas de ensino dos projetos por ser uma etapa essencial do seu desenvolvimento, uma vez que é por meio dela que as produções dos alunos se destinam de fato ao interlocutor proposto, criando condições para uma leitura significativa dos textos dos alunos, em que eles podem se reconhecer como autores que usam a língua portuguesa para participar em contextos sociais mais públicos. Nesse sentido, quando há leitores para o texto do aluno, a legibilidade passa a ser objetivo dele também, e não só do professor (BRASIL, 1998, p. 87-88). Essa etapa, portanto, estabelece as finalidades das aulas, criando coesão e sentido entre elas e o que é proposto em sala de aula.

Por fim, temos a última etapa: a avaliação final do projeto. Ao falarmos em avaliação final, entendo que houve oportunidade para realizar outras avaliações durante o projeto (relacionadas às aprendizagens dos alunos, sua participação, às condições de produção, ao

desempenho do professor⁵⁷). Nessa avaliação final, é importante retomar tudo o que foi desenvolvido para se chegar na publicação da produção final a fim de que todos possam ter clareza em relação às atividades de que participaram para poder escrever um manifesto ou produzir uma reportagem radiofônica. Além disso, é necessário um momento para que o grupo (inclusive o professor) reflita e dê um depoimento oral ou escrito quanto ao que aprendeu sobre o tema, as relações do tema com sua vida, a participação social em foco, o gênero estruturante do projeto, os recursos linguístico-discursivos e seus efeitos de sentido, explicitando também de que forma aprenderam, o que ainda é preciso aprender e o que desejam aprender.

Como uma síntese do que foi discutido neste trabalho, repito nos quadros a seguir o planejamento dos programas de ensino dos dois projetos acrescidos das etapas que apresentei neste capítulo.

Quadro 26: Programa de ensino do projeto “É hora de manifestar!” – versão completa

INTERMEDIÁRIO II	
Eixo temático	Sociedade de consumo
Problematização	Quando o consumo é um problema? O que temos a ver com isso?
Título	É hora de manifestar!
Projeto e gênero estruturante	Produção de um manifesto contra o consumo inconsciente de um produto para ser publicado no <i>blog Conexão PPE</i> e/ou no jornal impresso <i>Conexão PPE</i> e afixado pelo campus do Vale da UFRGS.
Objetivos de aprendizagem	<p>- <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> sobre consumo (in)consciente para conhecer o assunto e posicionar-se; <i>ler</i> manifestos, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de construção da argumentação.</p> <p>- <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes um manifesto que exponha as práticas sociais que acarretam o consumo desenfreado e irresponsável de um produto comum/popular e evidencie a necessidade de refreá-las e algumas possibilidades para um consumo mais consciente, a fim de tomar um posicionamento contra o consumo inconsciente de tal produto, apresentando argumentos para fundamentá-lo, denunciar a situação problemática causada por tais práticas e requerer e promover mobilização de alunos, professores e funcionários da UFRGS em relação à redução e à substituição dessas práticas nas suas vidas e no seu entorno e à divulgação dessa iniciativa.</p>
Tempo	20 horas
Etapas	<p>1. Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto • Aproximação inicial com: <ul style="list-style-type: none"> - o gênero manifesto - o tema/subtema e o recorte temático • Produção inicial do gênero manifesto <p>2. Estudo do gênero manifesto</p> <p>- <i>Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia - Manifesto contra</i></p>

⁵⁷ Para exemplos de critérios de avaliação desses diferentes aspectos, conferir Schlatter e Garcez (2012).

	<p><i>o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil</i> http://www.observatoriodoclima.eco.br/wp-content/uploads/2016/06/Manifesto_PL1013_site.pdf - Manifesto de cientistas em defesa de nossos rios http://www.inga.org.br/uploads/MANIFESTO-EM-DEFESA-DOS-NOSSOS-RIOS-14-03-2014.pdf - Manifesto em defesa do meio ambiente e dos direitos das comunidades pesqueiras e quilombolas no Recôncavo Baiano http://peloterritoriopesqueiro.blogspot.com.br/2013/06/mpp-lanca-manifesto-em-defesa-do-meio.html?m=1 - Manifesto em defesa do meio ambiente e pela valorização dos servidores da área ambiental federal http://www.asibama.org.br/editor/arquivos/MANIFESTO%20SERVIDORES%20DA%20%C3%81REA%20AMBIENTAL%20FEDERAL%20DF%20FINAL%2021-06.pdf</p> <p>3. Estudo do recorte temático</p> <p>a) Consumo consciente e consumo inconsciente: entendimentos e relações com o meio ambiente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verbete <i>consumo consciente</i> em glossário online relacionado a negócios https://www.dicionariofinanceiro.com/consumo-consciente/ - <i>O que é consumo consciente?</i> - post em blog http://alimentacaointeligente.com.br/o-que-e-consumo-consciente/ - <i>Consumo consciente: moda focada na autoestima e valores socioambientais</i> - entrevista audiovisual https://www.youtube.com/watch?v=6PYu951Bd-s - <i>Consumir para viver</i> - entrevista escrita (parte final) http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_273630.shtml?func=2 - <i>Calculadora mede a relação de hábitos de consumo com o impacto ambiental</i> - entrevista radiofônica http://radios.abc.com.br/amazonia-brasileira/edicao/2015-10/calculadora-da-pegada-ecologica-habitos-de-consumo-vs-impacto <p>b) Formas que o consumo inconsciente pode assumir e suas consequências</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Consumo inconsciente</i> - post de blog http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/alessandra-luglio/consumo-inconsciente/ - <i>Sacolas plásticas: consumo inconsciente</i> - artigo científico http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/biologicas_e_saude/article/view/248/151 - <i>Consumo responsável</i> - animação https://www.youtube.com/watch?v=KIV3ASpM19M - Entrevista escrita envolvendo trabalho escravo, moda, consumo http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-direito/entrevistas/o-consumo-consciente-e-uma-ferramenta-muito-forte-no-combate-ao-trabalho-escravo-ebspkfrgctp6bztulr79ptvta <p>c) O porquê do consumo consciente e como praticá-lo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>10 caminhos para a produção e o consumo conscientes</i> - texto informativo http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/10-Caminhos-para-Producao-Consumo-Conscientes - <i>Painel consumo consciente (parte 2)</i> - entrevista audiovisual http://g1.globo.com/pr/parana/painel-rpc/videos/v/painel-consumo-consciente-parte-2/3304736/ - <i>Exclusividade aliada ao consumo consciente amplia a valorização de produções locais</i> - reportagem escrita http://www.opopular.com.br/editorias/magazine/exclusividade-aliada-ao-consumo-consciente-amplia-a-valoriza%C3%A7%C3%A3o-de-produ%C3%A7%C3%B5es-locais-1.1104120 - reportagem escrita sobre economia solidária http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/desenvolvimento/conteudo_282947.shtml
--	---

	<p>4. Escrita coletiva de um manifesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com a composição da escrita e questões linguísticas. - Discussão e reflexão sobre problemas que se tornem relevantes. <p>5. Busca de conteúdos pelos alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Momento de decisões quanto à distribuição da turma para produzir o texto final (se isso ocorrerá individualmente ou em pequenos grupos) e em relação ao que cada um ou cada grupo escreverá no texto ou se todos intervirão na mesma questão. - Pesquisa em diferentes fontes sobre o recorte de que o aluno ou o grupo tratará no texto. <p>6. Escrita do manifesto:</p> <p>Elaboração de um projeto de escrita do texto, com aspectos relativos ao gênero e à organização e composição do texto, para a sua produção.</p> <p>7. Reescrita:</p> <p>Aprimoramento do texto como preparação para a publicação a partir de uma leitura mais aprofundada, que presta atenção ao cumprimento dos objetivos de interlocução a que o texto se propõe e ao exame de pontos que estão faltando, não estão fazendo sentido com o todo, estão mal formulados.</p> <p>8. Publicação no <i>blog Conexão PPE</i> e/ou no jornal impresso <i>Conexão PPE</i> e afixação pelo campus do Vale da UFRGS.</p> <p>9. Avaliação final do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Retomada das etapas desenvolvidas ao longo do projeto. - Reflexão e depoimento quanto ao que aprenderam sobre o tema, o gênero manifesto, recursos linguístico-discursivos e composição de texto e em relação a de que forma aprenderam, ao que ainda é preciso aprender e ao que desejam aprender.
--	--

Quadro 27: Programa de ensino do projeto “Mudanças que os ventos não levam” – versão completa

INTERMEDIÁRIO II	
Eixo temático	Sociedade de consumo
Problematização	Mudanças nos hábitos de consumo: para onde elas estão nos levando? Qual é o nosso papel nesse caminho?
Título	Mudanças que os ventos não levam
Projeto e gênero estruturante	Produção de uma reportagem radiofônica sobre mudanças nos hábitos de consumo no Brasil, suas consequências e implicações, para publicação no <i>blog Conexão PPE</i> e apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS.
Objetivos de aprendizagem	<p>- <i>Interagir com textos orais, escritos e multimodais</i> para levantar informações sobre hábitos de consumo no Brasil e mudanças relacionadas a eles e conhecer e analisar o assunto e suas implicações para a vida em sociedade; <i>compreender</i> reportagens radiofônicas, apropriando-se de sua circulação social, funções socioculturais, relações de intertextualidade, características composicionais e de organização de diferentes vozes no texto.</p> <p>- <i>Produzir</i> e publicar em diferentes suportes uma reportagem radiofônica que exponha e explique a causa de mudanças nos hábitos de consumo no Brasil e quais são elas, revele e examine consequências e implicações envolvidas para a sociedade e o meio ambiente, a fim de informar a comunidade da UFRGS sobre o que está acontecendo no país quanto ao consumo dos brasileiros, atrair sua atenção e estimular sua participação quanto a ações que podem conduzir à criação de condições de vida compatíveis com uma realidade social e ambiental mantenedora da vida, difundindo tais ações na universidade.</p>
Tempo	20 horas
Etapas	<p>1. Diagnóstico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto

	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação inicial com: <ul style="list-style-type: none"> - o gênero reportagem radiofônica - o tema/subtema e o recorte temático • Produção inicial do gênero reportagem radiofônica <p>2. Estudo do gênero reportagem radiofônica</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Pará em contrastes - Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém</i> http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/26/AVANCO-DA-FRONTIEIRA-AGRICOLA-FORCA-LIMITES-DA-FLORESTA-E-PRESSIONA-AGRICULTURA-FAMILIAR.htm - <i>Pará em contrastes - Degradação também deixa lições para a comunidade local</i> http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/27/DEGRADACAO-TAMBEM-DEIXA-LICOES-PARA-A-COMUNIDADE-LOCAL.htm - <i>Água: o desperdício que condena São Paulo - O desperdício é resultado da falta de consciência dos cidadãos e dos vazamentos na rede pública</i> http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/08/18/AGUA-O-DESPERDICIO-QUE-CONDENA-SAO-PAULOAUTORA-CATIA-TOFFOLETTOPREMIO-WASH-M.htm - <i>Água: o desperdício que condena São Paulo - Como a população pode contribuir para evitar o desperdício</i> http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/08/18/AGUA-O-DESPERDICIO-QUE-CONDENA-SAO-PAULOAUTORA-CATIA-TOFFOLETTOPREMIO-WASH-M.htm - <i>Cultivares: a importância de índios e pequenos agricultores para garantir diversidade das plantas consumidas no Brasil</i> http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/516683-CULTIVARES-A-IMPORTANCIA-DE-INDIOS-E-PEQUENOS-AGRICULTORES-PARA-GARANTIR-DIVERSIDADE-DAS-PLANTAS-CONSUMIDAS-NO-BRASIL---BLOCO-4.html - <i>Cultivares: a decisão sobre o que será plantado no país concentrada na mão de poucas empresas</i> http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/516627-CULTIVARES-A-DECISAO-SOBRE-O-QUE-SERA-PLANTADO-NO-PAIS-CONCENTRADA-NA-MAO-DE-POUCAS-EMPRESAS---BLOCO-3.html - <i>Por meio de grupos organizados, jovens cultivam hortas em espaços urbanos</i> http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/meio-ambiente/2016/10/22/POR-MEIO-DE-GRUPOS-ORGANIZADOS-JOVENS-CULTIVAM-HORTAS-EM-ESPACOS-URBANOS.htm <p>3. Estudo do recorte temático</p> <p>a) Crise econômica e mudanças nos hábitos de consumo dos brasileiros</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Consumo consciente ganha força em meio à crise econômica</i> (parte inicial do vídeo) - reportagem audiovisual http://g1.globo.com/globo-news/conta-corrente/videos/v/consumo-consciente-ganha-forca-em-meio-a-crise-economica/5698376/ - Entrevista em programa de TV sobre crise econômica e mudança de hábitos, consumo consciente (parte final do vídeo) http://g1.globo.com/globo-news/conta-corrente/videos/v/consumo-consciente-ganha-forca-em-meio-a-crise-economica/5698376/ - <i>Será que o brasileiro está evoluindo para o Consumo Consciente?</i> - artigo de opinião http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/Sera-que-o-brasileiro-esta-evoluindo-para-o-Consumo-Consciente - <i>Mudanças nos hábitos de consumo para economizar na crise</i> - reportagem radiofônica http://bandnewstv.band.uol.com.br/videos/ultimos-vides/15746305/mudanca-nos-habitos-de-consumo-para-economizar-na-crise.html <p>b) Outras motivações para mudanças de hábitos de consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O fator verde que é capaz de mudar os hábitos de consumo</i> - reportagem escrita
--	---

	<p>http://oglobo.globo.com/sociedade/ciencia/revista-amanha/o-fator-verde-que-capaz-de-mudar-os-habitos-de-consumo-8883377 - <i>Mídias sociais mudam o hábito de consumo e influenciam as decisões das empresas</i> - entrevista audiovisual https://www.youtube.com/watch?v=6YEQ1ZVeEKE - <i>O que você está disposto a mudar?</i> - <i>Para modificar hábitos, é preciso abrir mão de confortos que prejudicam o ambiente, e negociar a distribuição dos sacrifícios</i> - reportagem escrita http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/o_que_voce_esta_disposto_a_mudar_imprimir.html - <i>Saber a origem das coisas muda os hábitos de consumo?</i> - artigo de opinião http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2011/08/29/saber-a-origem-das-coisas-muda-os-habitos-de-consumo/</p> <p>c) Implicações ocasionadas pelas mudanças nos hábitos de consumo - <i>Preocupação da sociedade com planeta leva empresas a investir em projetos sustentáveis</i> - reportagem escrita http://oglobo.globo.com/sociedade/sustentabilidade/preocupacao-da-sociedade-com-planeta-leva-empresas-investir-em-projetos-sustentaveis-12723656 - <i>Campanha “Quero compartilhar” prioriza consumo de experiências</i> - notícia http://www.akatu.org.br/Temas/Consumo-Consciente/Posts/Campanha-Quero-compartilhar-prioriza-consumo-de-experiencias-e-nao-de-bens-materiais - <i>Consumo colaborativo: tendência de construção de conhecimento e negócios no mercado digital de produtos usados</i> - artigo científico http://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/22599/14390</p> <p>4. Escrita coletiva de um roteiro e gravação coletiva: - Trabalho com a composição da escrita e questões linguísticas. - Trabalho com características do texto oral e com a problematização de diferentes usos da língua oral. - Discussão e reflexão sobre problemas que se tornem relevantes.</p> <p>5. Busca de conteúdos pelos alunos: - Momento de decisões quanto à distribuição da turma para produzir o texto final (se isso ocorrerá individualmente ou em pequenos grupos) e em relação ao que cada um ou cada grupo escreverá no texto ou se todos intervirão na mesma questão. - Pesquisa em diferentes fontes sobre o recorte de que o aluno ou o grupo tratará no texto.</p> <p>6. Escrita do roteiro da reportagem radiofônica: Elaboração de um projeto de escrita do texto, com aspectos relativos ao gênero e à organização e composição do texto, para a sua produção.</p> <p>7. Reescrita: Aprimoramento do texto como preparação para a gravação da reportagem radiofônica a partir de uma leitura mais aprofundada, que presta atenção ao cumprimento dos objetivos de interlocução a que o texto se propõe e ao exame de pontos que estão faltando, não estão fazendo sentido com o todo, estão mal formulados.</p> <p>8. Gravação: Gravações do que foi planejado no roteiro para se ter diferentes versões e até se obter o resultado desejado.</p> <p>9. Edição - Edição da reportagem radiofônica de acordo com o roteiro e aspectos que podem ter surgido ou ter sido alterados no processo de gravação. - Possível leitura de texto técnico sobre edição e sistematização de orientações, <i>download</i> de programa de edição.</p> <p>10. Publicação no <i>blog Conexão PPE</i> e apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS.</p>
--	--

	<p>11. Avaliação final do projeto:</p> <ul style="list-style-type: none">- Retomada das etapas desenvolvidas ao longo do projeto.- Reflexão e depoimento quanto ao que aprenderam sobre o tema, o gênero reportagem radiofônica, recursos linguístico-discursivos e composição de texto e em relação a de que forma aprenderam, ao que ainda é preciso aprender e ao que desejam aprender.
--	---

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou organizar e sistematizar orientações para o planejamento de programas de ensino para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem, tendo como ponto de partida um currículo construído a partir de temáticas, gêneros do discurso e projetos que buscam criar oportunidades de uso e reflexão da língua portuguesa para participação em práticas sociais. Os programas de ensino são entendidos aqui como recursos de planejamento do professor para uma organização geral de projetos que poderão ser desenvolvidos com um grupo de alunos para alcançar os objetivos planejados, constituindo-se em um ponto de partida informado e preparado para o desenvolvimento das aulas e para ajustes necessários com base em negociações com os alunos. Como vimos, um programa de ensino envolve o diagnóstico do contexto de ensino, assim como uma reflexão do professor sobre as temáticas em foco e suas possíveis relações com os alunos e esse contexto; a definição de possíveis gêneros do discurso tendo em vista as participações sociais desejadas; a busca por textos com vistas a levantar possíveis problematizações relevantes para os projetos de aprendizagem; o estudo de textos para a construção de um repertório pertinente, adequado e desafiador para o nível dos alunos; o delineamento de atividades de compreensão oral, leitura, produção oral e escrita, estudo de recursos linguístico-discursivos, e de etapas necessárias para alcançar os objetivos previstos. Assim, o professor pode iniciar as aulas com uma boa noção das possibilidades de encaminhamento do projeto, o que contribui para ele organizar as tarefas e os materiais necessários, conduzir o trabalho em aula, negociar possibilidades de aprendizagem com os alunos, orientar o grupo em direção a caminhos educacionalmente produtivos.

Ao longo da minha trajetória como professora de PLA no PPE, desenvolvendo projetos de aprendizagem e elaborando livros didáticos para os cursos iniciais do Programa (Básico I e Básico II), procurei planejar programas de ensino que pudessem auxiliar o meu próprio trabalho e o trabalho de colegas. Nesse percurso, tive dificuldade para encontrar orientações a respeito de como estruturar o planejamento de um programa de ensino de um projeto e, mais especificamente, de um programa de ensino que se baseia em um currículo orientado por temas, gêneros do discurso e projetos, que é o caso da proposta de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013). Este trabalho busca preencher essa lacuna, oferecendo subsídios para o professor no sentido de orientá-lo na construção de tais programas de ensino.

Parti, então, do objetivo de sistematizar orientações para o planejamento de programas de ensino para projetos de aprendizagem de PLA visando à participação do educando em

práticas sociais. Para tal, apresentei o planejamento de dois programas de ensino de projetos do Intermediário II, partindo das sugestões de Kraemer (2012) para esse curso. Ressalto mais uma vez que o planejamento desenvolvido aqui para a elaboração desses programas não pretende esgotar as possibilidades de reflexão e atuação do professor em relação ao que pode ser concebido para os projetos selecionados, nem limitar o que é empreendido durante um projeto, que pode envolver etapas que se diferem das apresentadas aqui. Busco oferecer a professores um conjunto de orientações que desenvolvi a partir da reflexão continuada sobre a teoria e a prática do ensino por projetos e de propostas de ensino que colocam o texto como centro da atividade em sala de aula e a participação social como meta a ser atingida em um curso de língua.

Conforme apresentado neste trabalho, para o planejamento do programa de ensino de um projeto, é necessário iniciar com a contextualização do cenário em que o ensino será desenvolvido. Isso envolve estudar as diretrizes didático-pedagógicas e as orientações curriculares vigentes, que, neste caso, correspondem à proposta curricular de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), que apresentei nos capítulos 1 e 2. Desse modo, os programas de ensino aqui discutidos se baseiam na concepção de uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000) e em uma perspectiva social e situada da aprendizagem, realizada por meio de tarefas e projetos organizados em torno de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). Ao se ter em vista o uso da linguagem como ação social, considera-se que saber uma língua é ser capaz de participar de diferentes atividades em diferentes práticas sociais por meio da realização de ações pelo uso da linguagem, e, dessa maneira, aprender uma língua envolve usá-la considerando propósitos de participação social.

Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) organizaram um currículo para o PPE com base em temáticas e gêneros do discurso a serem desenvolvidos a partir de sugestões de projetos, tendo em vista o perfil e as necessidades de aprendizagem dos alunos do Programa. Tendo-se em vista as indicações de subtemáticas, gêneros e projetos, reunidas em um repertório maior do que seria possível dar conta em um semestre, pode-se constituir diferentes possibilidades de trabalho, a partir das quais cada professor, em conjunto com sua turma e com base no perfil dela, pode negociar e decidir coletivamente os projetos que serão desenvolvidos em aula. Tendo como ponto de partida as sugestões de projetos e conteúdos para o Intermediário II, o perfil dos alunos do PPE levantado por Kraemer (2012) e a minha experiência como professora no PPE de alunos do nível Intermediário II, optei por “Sociedade de consumo” como tema para os programas de ensino que apresentei neste trabalho. Em conjunto com outras colegas, produzi um mapa conceitual, que teve como ponto de partida o eixo temático do projeto e que envolveu

diferentes ideias, conceitos, recortes do tema e o estabelecimento e a organização de relações entre eles para a formação de uma visão mais ampla da temática. Também levei em conta as condições físicas e materiais relacionadas às aulas do Intermediário II, os locais onde elas acontecem, o equipamento audiovisual e de informática disponível, a fim de dimensionar a viabilidade dos projetos. Por fim, delimito o tempo que o desenvolvimento do projeto poderia usar, com o intuito de realizar um planejamento inicial adequado a essa disponibilidade.

A partir dessa contextualização inicial, segui para a estruturação geral dos projetos. Nessa etapa, estabeleci as problematizações de cada projeto por meio das seguintes ações: realizei buscas *online* sobre o tema do projeto com base no mapa conceitual, com o intuito de ter uma noção geral de textos que estavam circulando sobre o assunto e dos recortes temáticos desses textos para a formulação da problematização; escolhi uma subtemática a partir desse levantamento e das sugestões do currículo de Kraemer (2012), tendo em vista os alunos e o objetivo de criar oportunidades para eles refletirem e posicionarem-se sobre a realidade social; formulei perguntas que estivessem relacionadas ao subtema e ao que foi encontrado nas buscas, com o objetivo de organizar aspectos a serem contemplados na definição da problematização; e, finalmente, reuni tais perguntas de modo a coordená-las em uma problematização mais ampla, contemplando o que se planeja estudar a alcançar no desenvolvimento do projeto.

Após a configuração das problematizações, parti em direção à definição dos projetos, considerando que cada um deles deve ter gênero estruturante, o qual apresenta relação com o tema e a problematização; circulação na sociedade; interlocução, propósitos, práticas de linguagem e recursos linguístico-discursivos adequados e desafiadores aos alunos; recorte temático relacionado ao tema, ao subtema, à pesquisa inicial do projeto e à problematização; proposta de publicação viável e coerente com o gênero estruturante; exequibilidade; e adequação ao tempo disponível. A seguir, construí os objetivos dos projetos, explicitando o que se quer alcançar e onde se quer chegar. Para tanto, selecionei e utilizei os seguintes critérios: envolver práticas de leitura, compreensão oral, produção oral, escrita de modo integrado; tratar de aspectos pertinentes ao gênero estruturante e à produção final projetada; relacionar compreensão de textos orais/escritos com produção oral/escrita; constituir-se de conhecimentos e ações necessários para o desenvolvimento da produção final, levando em consideração os propósitos e os interlocutores projetados.

Na estruturação das etapas de cada projeto, defini o que seria necessário levar a cabo para o seu desenvolvimento. Desse modo, para ambos os projetos, planejei as seguintes etapas iniciais: apresentação do projeto, aproximação inicial com o gênero manifesto/reportagem radiofônica e o tema/subtema/recorte temático, produção inicial do gênero

manifesto/reportagem radiofônica; estudo do gênero manifesto/reportagem radiofônica; e estudo do recorte temático. Ao tratar do estudo do gênero, abordei a questão da pré-seleção de textos para o trabalho com o gênero estruturante, sistematizando critérios a serem considerados para essa escolha. Esses critérios envolvem aspectos relacionados ao gênero – o texto apresenta adequadamente as condições de produção do gênero e características de que fazemos uso para reconhecê-lo como do gênero em questão –, ao tema – o recorte temático do texto preferencialmente relaciona-se com o tema do projeto, o tratamento dado ao tema no texto oportuniza reflexão em torno dele e de valores vigentes e oportuniza a formação de uma coletânea de textos que envolvem diferentes vozes sociais, o texto oportuniza o estabelecimento de relações com o contexto de atuação dos alunos e a aprendizagem de novos conhecimentos –, ao uso da língua – os aspectos linguístico-discursivos presentes no texto são adequados a alunos de Intermediário II, apresentando também desafios, o uso da língua desenvolvido no texto é adequado tendo em vista as condições de produção a partir das quais o texto foi produzido e as características que oferecem certa estabilidade ao gênero –, e, ainda, à extensão – no caso da etapa de aproximação inicial, o texto não deve ser muito extenso.

Passando, então, para a etapa relacionada ao estudo do recorte temático, elaborei tópicos para cada projeto, tendo em conta a busca *online* realizada em torno de textos em circulação relacionados ao eixo temático; a relação com o recorte temático do projeto, problematização, produção final; a circunscrição à problematização e a abrangência do tema. Para a pré-seleção de textos para cada tópico, considerei os critérios previamente estabelecidos para a escolha de textos dos gêneros estruturantes. Para cada um dos projetos, “É hora de manifestar!” e “Mudanças que os ventos não levam”, planejei escrita coletiva do gênero estruturante (manifesto e roteiro) e, no caso da reportagem radiofônica, gravação coletiva de uma reportagem; busca de conteúdos pelos alunos; escrita do manifesto e do roteiro da reportagem radiofônica; reescrita; gravação e edição; publicação no *blog* “Conexão PPE” e/ou no jornal impresso “Conexão PPE” e afixação pelo campus do Vale da UFRGS, e publicação no *blog* “Conexão PPE” e apresentação no PPE e/ou em aulas de graduação da UFRGS; avaliação final do projeto.

A trajetória de planejamento que realizei neste trabalho e as reflexões que a acompanharam e subsidiaram, além dos quadros síntese dos programas de ensino que proponho para cada projeto, têm o intuito de contribuir para a formação de professores, considerando que tratam de orientações e sistematizações para o planejamento de programas de ensino de projetos de aprendizagem que têm como ponto de partida currículos orientados por gêneros do discurso e pela aprendizagem a partir do uso e para o uso da língua portuguesa visando à participação

social. Este trabalho, busca, assim, proporcionar possibilidades de trabalho para professores que já ensinam ou que ainda começarão atividades profissionais que envolvem o desenvolvimento de projetos de aprendizagem e tarefas pedagógicas organizados em torno de temas e gêneros do discurso em sala de aula.

Tendo em vista o contexto do PPE, em que a implementação do currículo proposto por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) está em fase de implementação, este trabalho também procura contribuir para a construção de materiais didáticos para o Intermediário II, bem como para a adaptação e reformulação de materiais com os quais esse curso já conta. Nesse sentido, procura-se favorecer a estruturação do curso em direção ao que Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) propõem, abordando o planejamento de programas de ensino de projetos, que é um processo importante para a organização do curso e a produção de materiais didáticos, propiciando não apenas uma noção geral do projeto, mas também construindo uma base fundamentada e informada em relação ao que se pretende alcançar com ele.

Entendendo que as propostas de planejamento de programas de ensino de projetos e as orientações e sistematizações realizadas neste trabalho possam ser colocadas em prática no PPE, seria interessante considerar, em pesquisas futuras, a possibilidade de analisar, de um lado, o uso de tais programas e orientações nas práticas de planejamento e de ensino dos professores, e, por outro, sua utilidade na formação dos professores para o ensino de PLA por projetos. Além disso, também seria interessante acompanhar a produção de unidades didáticas e de tarefas pedagógicas a partir de programas de ensino com o detalhamento proposto aqui, bem como a relação entre o programa de ensino planejado pelo professor e a sua implementação em aula e a recepção pelos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXANDRINI, C.; FARIAS, B. S.; PINTO, T. S. A temática Regiões do Brasil em um projeto pedagógico para aulas de Português Língua Adicional: produzindo vídeos-receita e pôlderes informativos, *Revista Bem Legal*, v. 3, n. 2, p. 39-45, 2013.
- ANDRIGHETTI, G. H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2009.
- _____. *Pedagogia de projetos: reflexão sobre a prática no ensino de Português como L2*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2006.
- BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BALESTRO, A. C. *Quando a regra é manifestar-se: a trajetória de alunos chineses na contação de histórias*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2010.
- BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia de Projetos?. *Projeto: Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan-jun, p. 8-13, 2004.
- BARBOSA, N. C. *Língua e canção: proposta de tarefa com canção no ensino de português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2011.
- BEANE, J. A. O que é um currículo coerente?. In: PACHECO, J. A. (org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000, p. 39-58.
- BORTOLINI, L. S. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2006.
- BORTULUCCE, V. B. O manifesto como poética da modernidade, *Literatura e Sociedade*, n. 21, p. 5-17, 2015.
- BRASIL. *Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras*. Brasília (DF): MEC/Inep, 2016.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2017.
- BRIÃO, Q. M. *Uma proposta de material didático de leitura e produção textual para o ensino de português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2012.
- BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua*

adicional em ambientes digitais. Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2014.

_____. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de Português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2007.

BULLA, G. S.; ANDRIGHETTI, G. H.; SCHLATTER, M. Projetos educacionais no ensino de PLA: relatos, reflexões e implicações para as práticas de sala de aula. In: BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (org.). *Materiais didáticos e práticas pedagógicas na aula de Português como Língua Adicional*. (no prelo)

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o *design* de tarefas pedagógicas, *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, ano 11, n. 1, jan-jun, 2012.

CAÑAS, A. J.; NOVAK, J. D.; REISKA, P. Freedom vs. Restriction of content and structure during concept mapping - possibilities and limitations for construction and assessment. In: CAÑAS, A. J.; NOVAK, J. D.; VANHEAR, J. (eds.). *Concept Maps: Theory, Methodology, Technology - Fifth International Conference on Concept Mapping*, Malta, 2012.

CARILO, M. S. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras - UFRGS, 2012.

_____. *A construção de tarefas de leitura e produção de texto para o Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2009.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: GARCEZ, P. M. (org.). *Cadernos de Tradução*, n. 9, p. 49-71, jan-mar, 2000.

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

CONCEIÇÃO, J. V. *Gêneros orais nas aulas de PLA: princípios e práticas de ensino*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2016.

CONCEIÇÃO, J. V.; LALINE, M. A jornada suja e santa de borboletas no curso de Prática Teatral para Estrangeiros, *Revista Bem Legal*, v. 5, n. 2, p. 150-162, 2015.

CORAZZA, S. M. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2008, p. 103-143.

COSTA, E. V. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2018.

COSTA, E. V.; CARVALHO, S. Textos no Campus: leitura e produção escrita a partir do contexto de imersão de alunos de Português Língua Adicional, *Revista Bem Legal*, v. 3, n. 1, p. 40-48, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita:

apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010a, p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010b, p. 125-155.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, N. Possibilidades criativas da reportagem radiofônica, *Revista Novos Olhares*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 62-73, 2012.

FERREIRA, F. W. *Planejamento sim e não: um modo de agir num mundo em permanente mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M.; SIMÕES, L. J. Língua portuguesa e literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 51-123. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

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

FREIRE, M.; LOPEZ, D. C. Linguagem radiofônica e jornalismo: um estudo das estratégias estéticas das séries de reportagens da Rádio Eldorado, *Logos – Dossiê Mediações Sonoras*, Rio de Janeiro (RJ), v. 18, n. 2, p. 134-144, 2011.

GAO, J. *Práticas de avaliação de textos em português produzidos por falantes de chinês*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2012.

GARGIULO, H.; BULLA, G. da S.; SCHLATTER, M. CEPI: Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. *II Jornadas Internacionales de tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas*, Córdoba (Argentina), 2009.

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

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

GROSSO, M. J. (coord.); SOARES, A.; SOUSA, F. de; PASCOAL, J. *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – Documento Orientador*. 2011a. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2017.

GROSSO, M. J. (coord.); SOARES, A.; SOUSA, F. de; PASCOAL, J. *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro – Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. 2011b. Disponível em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_tarefas.pdf>. Acesso

em: 22 abr. 2017.

GRUNDY, S. *Curriculum: product or praxis*. Londres: The Falmer Press, 1987.

HERNÁNDEZ, F. *Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

_____. O tempo nos projetos de trabalho, *Pátio: revista pedagógica*, v. 8, n. 30, maio-jul., p. 12-15, 2004b.

_____. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

KRAEMER, F. F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2012.

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

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

LAGE, N. *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

LEITE, L. H. A.; MENDES, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola, *Projeto: Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan-jun, p. 25-29, 2004.

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

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BERGWEILER, C. G. *Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1995.

_____. *Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 1991.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de leitura de gêneros discursivos: a reportagem como proposta. In: PETRONI, M. R. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008, p. 51-68.

MACHADO, B. P. *Elaboração de tarefas de leitura: uma proposta de material didático para o ensino de português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2017.

- MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras, 2004.
- MARCHANT, M. *Português para estrangeiros: nível avançado: leituras e exercícios práticos*. Porto Alegre: AGE, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MCLEISH, R. *Produção de rádio: um guia abrangente de produção radiofônica*. São Paulo: Summus, 1999.
- MITTELSTADT, D. D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2013.
- MOREIRA, L. de A. *Apostila do Avançado*. Porto Alegre, PPE – UFRGS, 2016.
- NAGASAWA, E. Y. *Elaboração e análise de sequência didática de leitura e produção textual para preparação ao exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2016.
- _____. Proposta de sequência didática de Leitura e Produção Textual em aulas de Português como Língua Adicional para preparação ao Exame Celpe-Bras, *Revista Bem Legal*, v. 5, n. 2, p. 188-199, 2015.
- NEVES, C. S. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2012.
- NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2008.
- NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los, *Práxis educativa*, v. 5, n. 1, p.9-29, jan-jun, 2010.
- OHLWEILER, B. M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2006.
- OLIVEIRA, B. S.; RAVA, L. Da escravidão à periferia: um panorama da sociedade brasileira através das aulas de Literatura Brasileira com os alunos do PPE, *Revista Bem Legal*, v. 7, n. 1, p. 77-82, 2017.
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1996.
- PEDROSO, R. C. *O ensino da oralidade em um projeto de aprendizagem de português desenvolvido por hispanofalantes*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2016.
- POMMER, B. D. *O uso da voz passiva: contrapondo material didático de PLE e textos autênticos*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2005.
- PONCE, H.; BURIM, S.; FLORISSI, S. *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios*. São Paulo: Editora Galpão, 2006.

PROJETO: REVISTA DE EDUCAÇÃO. Porto Alegre, v. 3, n. 4, jan-jun, 2004.

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

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

REIS, A. I. C. M. Os recursos expressivos da linguagem radiofônica nas cibernotícias das rádios portuguesas, *Rádio-Leituras*, Mariana (MG), ano III, n. 1, jan-jun, p. 3-25, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias: Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

RODRIGUES, B. C. *Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2013.

RUBERT, A. A. Trabalhando artigos de opinião no contexto de PLA, *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 128 - 135, 2015.

RUBIO DOS SANTOS, M.; GONZALEZ, N. W.; PINTO, T. S. Montando juntas o projeto de aprendizagem: mais fácil, mais eficiente e mais criativo!. *Revista Bem Legal*, v. 4, n. 2, p. 4-13, 2014.

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

SALIMEN, P. G. *A realização interacional de atividades pedagógicas em uma sala de aula de língua adicional pautada por projetos: reflexões para o planejamento de tarefas além do enunciado*. Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2016.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

_____. *Teste de nivelamento para os cursos de português para estrangeiros da UFRGS*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2004.

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

SCHLATTER, M; GARCEZ P. Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 125-172. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_voll.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2017.

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

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

SILVA, M. B. *Luz, câmera, ação!: prática cinematográfica em aula de português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2017a.

_____. Mário Quintana em quatro idiomas: projeto de aprendizagem em Português como Língua Adicional, *Revista Bem Legal*, v. 7, n. 2, p. 93-100, 2017b.

SILVA, L. G.; STEIN, F.; VIAL, A. S.; RODRIGUES, B. C. Ei, professor, vem cá e lê esse artigo! - Variação linguística do imperativo no ensino de português como língua adicional, *Revista Bem Legal*, v. 2, n. 1, p. 82-94, 2012.

SILVEIRA, T. L.; BEUST, J. Ultrapassando as paredes da sala de aula: um relato de ensino de Português como língua adicional, *Revista Bem Legal*, v. 7, n. 2, p. 42-50, 2017.

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

SOARDI, P. A. *O uso de imagens em tarefas pedagógicas de português como língua adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2016.

SOUZA, F. S. de. *Avaliação de nivelamento no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma proposta de novos instrumentos avaliativos de leitura e escrita*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2016.

SOUZA, J. P. C. *Letra e música: uma proposta para o ensino da canção na aula de português como língua adicional*. Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2014.

_____. *Canção brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras – UFRGS, 2009.

TIMBONI, K.; MORAES, M. Uma experiência de ensino e aprendizagem no Curso de Português-Espanhol para Intercâmbio (CEPI), *Revista Bem Legal*, v. 7, n. 1, p. 100-109, 2017.

TIMBONI, K.; WINK, C. O. A temática 'estereótipos' na aula de português como língua adicional: a questão indígena em sala de aula, *Revista Bem Legal*, v. 6, n. 1, p. 88-97, 2016.

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

TYLER, R. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel, 1977.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxism and the philosophy of language*. Massachussets/Londres: Harvard University Press, 1986.

WEBBER GONZÁLEZ, N. G. *O trabalho colaborativo online em um projeto de aprendizagem de língua adicional*. Dissertação de Mestrado, PPG-Letras – UFRGS, 2015.

WELP, A. K. de S.; VIAL, A. P. S. Implementação de currículo com base em temáticas e projetos na disciplina de Inglês II do curso de Letras da UFRGS. *Anais eletrônicos do 10º CBLA*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-17, 2013.

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

ZHANG, F. *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em Português por alunos chineses*. Tese de Doutorado, PPG-Letras – UFRGS, 2017.

ANEXO 1

GRADES AVALIATIVAS DOS TESTES DE NIVELAMENTO
PROPOSTOS EM SANTOS (2007) PARA O PPE

INSTRUMENTOS I e II: Compreensão e produção oral.

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

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

GRADE AVALIATIVA DO INSTRUMENTO I e II: Compreensão e produção escrita

	INTERMEDIÁRIO I			BÁSICO II			BÁSICO I			
CUMPRIMENTO DA TAREFA (RESPOSTAS + FUNÇÕES SOLICITADAS)	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.	Cumprir todas as tarefas, desempenhando as funções requisitadas por elas.
CONSISTÊNCIA (uso de informações) e ORGANIZAÇÃO COESIVA	Apresenta um texto consistente (com muitas informações) e coeso.	Apresenta um texto consistente e coeso. Pode apresentar algumas frases fragmentadas.	Apresenta um texto pouco desenvolvido e coeso.	Instrumento I → relata, brevemente, as experiências em outras empresas. Instrumento II → relata, brevemente, o que fez na Ilha do Mel, podendo copiar alguns trechos da reportagem.	Apresenta um texto com pouca informação ou com problemas de coesão, que dificultam a sua leitura.	Apresenta um texto com pouca informação ou com problemas de coesão, que dificultam a sua leitura.	Apresenta um texto com pouca informação ou com problemas de coesão, que dificultam a sua leitura.	Apresenta um texto com pouca informação ou com problemas de coesão, que dificultam a sua leitura.	Apresenta um texto com pouca informação ou com problemas de coesão, que dificultam a sua leitura.	Apresenta um texto com pouca informação ou com problemas de coesão, que dificultam a sua leitura.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Apresenta algumas inadequações gramaticais com relação às funções 4 e 5, principalmente, na distinção de uso entre elas. Apresenta vocabulário amplo e variado.	Apresenta inadequações gramaticais, principalmente, em relação às funções 4 e 5 Apresenta vocabulário suficiente para desempenhar as funções.	Apresenta freqüentes inadequações gramaticais em relação a todas as funções. Apresenta vocabulário limitado para desempenhar as funções.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.	Apresenta muitas inadequações gramaticais. Apresenta várias limitações de vocabulário.

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

ANEXO 2

GRADE AVALIATIVA DO TESTE DE NIVELAMENTO
PROPOSTO EM SOUZA (2016) PARA O PPE

Avançado		Intermediário II		Intermediário I		PFE
CUMPRIMENTO DAS AÇÕES DAS TAREFAS	Cumprir adequadamente a tarefa 1, sendo capaz de fazer as inferências necessárias, podendo estas ser menos evidentes. Cumprir adequadamente os propósitos da tarefa 2.	Cumprir adequadamente a tarefa 1, sendo capaz de fazer as inferências necessárias, podendo estas ser menos evidentes. Finaliza a tarefa 2, cumprindo os 4 propósitos. Pode cumprir um ou mais superficialmente.	Cumprir adequadamente a tarefa 1, sendo capaz de fazer as inferências necessárias. Pode não completar os itens da lista. Não finaliza a tarefa 2 ou finaliza sem cumprir todos os 4 propósitos.	Cumprir adequadamente a tarefa 1, sendo capaz de fazer as inferências necessárias.	Cumprir parcialmente a tarefa 2, pois não a finaliza. OU Finaliza a tarefa 2 utilizando muitas palavras em espanhol.	
ADEQUAÇÃO AS EXPECTATIVAS DO GÊNERO DO DISCURSO (adequação ao propósito comunicativo)	Pode se posicionar explicitamente como o autor de um texto da coluna do jornal; Usa marcas claras de interlocução, dirigindo-se diretamente aos leitores do jornal em algumas partes do texto (ex.: "Não deixem de fazer essa viagem!"); Pode adicionar comentários que incentivem o interlocutor a fazer a viagem.	Pode se posicionar explicitamente como o autor de um texto da coluna do jornal; Não utiliza muitas marcas claras de interlocução, de forma que o texto poderia estar circulando em outro veículo e direcionado a outros interlocutores.	Pode se referir ao interlocutor como se fosse uma só pessoa e não os leitores do jornal; pode utilizar marcas de informalidade, como se considerasse o interlocutor alguém próximo.	Pode se referir ao interlocutor como se fosse uma só pessoa e não os leitores do jornal; pode utilizar marcas de informalidade, como se considerasse o interlocutor alguém próximo.	Pode se referir ao interlocutor como se fosse uma só pessoa e não os leitores do jornal; pode utilizar marcas de informalidade, como se considerasse o interlocutor alguém próximo.	
CONSISTÊNCIA NO USO DE INFORMAÇÕES E ORGANIZAÇÃO COESIVA (tarefa 2)	Texto muito desenvolvido com raros problemas de coesão. Apresenta frases bem articuladas e com muitas informações (utiliza informações do texto base bem como informações novas para narrar o que fez na cidade). Utiliza estruturas complexas e estratégias de encadeamento de informações.	Texto desenvolvido com raros problemas de coesão. Pode apresentar frases pouco articuladas. Utiliza estrutura em forma de narrativa, com detalhes sobre o local e as atividades que fez. É capaz de retextualizar as informações do texto-base na sua produção, podendo também criar informações novas a partir do texto-base.	Texto desenvolvido com poucas frases pouco articuladas. O texto pode ser curto e/ou pouco desenvolvido. OU O texto é bem desenvolvido (com estratégias para coesão e coerência), mas o aluno não consegue finalizá-lo.	Desempenha bem a tarefa, porém apresenta frases curtas, e/ou pouco articuladas. Não utiliza muitas estratégias de encadeamento de informações. OU Apresenta texto bem desenvolvido desmembrando parcialmente as ações solicitadas, pois usa muitas palavras em espanhol.	Desempenha bem a tarefa, porém apresenta frases curtas, e/ou pouco articuladas. Não utiliza muitas estratégias de encadeamento de informações. OU Apresenta texto bem desenvolvido desmembrando parcialmente as ações solicitadas, pois usa muitas palavras em espanhol.	
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Utiliza de forma adequada os verbos regulares em todos os tempos do modo Indicativo. Pode cometer algumas inadequações no uso do modo Subjuntivo.	Utiliza de forma adequada os verbos regulares em todos os tempos do modo Indicativo, sabendo diferenciar o uso dos pretéritos. Pode conjugar adequadamente os verbos no modo subjuntivo.	Apresenta inadequações frequentes no uso de estruturas complexas. Utiliza bem os verbos no presente e no pretérito perfeito do indicativo, mas apresenta inadequações em relação a outros tempos e modos. Pode apresentar dificuldade em diferenciar o uso dos pretéritos.	Apresenta muitas inadequações no uso de verbos no pretérito, podendo conjugar com interferências do espanhol ("nos ha gustado", "estuve"). Também pode evitar o uso dos pretéritos, descrevendo as características do local em vez de narrar as atividades que fez.	Apresenta muitas inadequações no uso de verbos no pretérito, podendo conjugar com interferências do espanhol ("nos ha gustado", "estuve"). Também pode evitar o uso dos pretéritos, descrevendo as características do local em vez de narrar as atividades que fez.	
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Apresenta vocabulário amplo, trazendo à sua produção informações além das que estão no texto-base. Raramente ocorrem interferências de outras línguas.	Apresenta vocabulário amplo, pois é capaz de retextualizar as informações sem fazer cópias integrais. Apresenta poucas interferências de outras línguas.	Apresenta vocabulário suficiente para desempenhar as funções das tarefas, podendo haver algumas interferências de outras línguas.	Apresenta muitas interferências do espanhol (ex.: terminação de palavras com N; presença de C antes de T; uso de B no lugar de V; uso de Y no lugar da conjunção E.)	Uso recorrente de palavras em espanhol. Apresenta muitas interferências do espanhol (ex.: terminação de palavras com N; presença de C antes de T; uso de B no lugar de V; uso de Y no lugar da conjunção E.)	

ANEXO 3

CONTEÚDOS DO CURSO INTERMEDIÁRIO II ORGANIZADOS POR KRAEMER (2012)

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

Fonte: KRAEMER, 2012, p. 24

ANEXO 4

CONJUNTOS DE TEXTOS DO GÊNERO MANIFESTO

Textos considerados adequados para o Projeto 1:

- *Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia - Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil*

http://www.observatoriodoclima.eco.br/wp-content/uploads/2016/06/Manifesto_PL1013_site.pdf

- *Manifesto de cientistas em defesa de nossos rios*

<http://www.inga.org.br/uploads/MANIFESTO-EM-DEFESA-DOS-NOSSOS-RIOS-14-03-2014.pdf>

- *Manifesto em defesa do meio ambiente e dos direitos das comunidades pesqueiras e quilombolas no Recôncavo Baiano*

<http://peloterritoriopesqueiro.blogspot.com.br/2013/06/mpp-lanca-manifesto-em-defesa-do-meio.html?m=1>

- *Manifesto em defesa do meio ambiente e pela valorização dos servidores da área ambiental federal*

<http://www.asibama.org.br/editor/arquivos/MANIFESTO%20SERVIDORES%20DA%20%20C3%81REA%20AMBIENTAL%20FEDERAL%20DF%20FINAL%2021-06.pdf>

- *Manifesto dos servidores da secretaria de meio ambiente de Porto Alegre*

<http://www.astecmpa.com.br/2016/12/21/manifesto-dos-servidores-da-secretaria-de-meio-ambiente-de-porto-alegre/>

- *Manifesto em defesa do SUS*

http://cebes.org.br/site/wp-content/uploads/2016/07/CNS_MANIFESTO_EM_DEFESA_DO_SUS.pdf

- *Manifesto do CONASEMS em defesa do SUS*

<http://www.cosemsal.org/?pag=noticia&id=manifesto-do-conasems-em-defesa-do-sus>
http://www.conasems.org.br/wp-content/uploads/2015/09/images_MANIFESTO_CONASEMS_.pdf

- *Manifesto em defesa do SUS do Conselho Municipal de Saúde de São Paulo*

<http://redehumanizasus.net/95188-manifesto-em-defesa-do-sus-do-conselho-municipal-de-saude-de-sao-paulo/>

- *Carta Aberta e Manifesto organizado por acadêmicas e ativistas de movimentos feministas e de mulheres em que se posicionam sobre a violência contra indígenas*

<http://blogueirasfeministas.com/2012/11/o-estupro-e-a-ameaca-aos-guarani-kaiowa/>

- *Manifesto do povo Kaiowá e Guarani*

<http://www.revistamissoes.org.br/2011/08/manifesto-do-povo-kaiowa-e-guarani/>

Textos considerados inadequados para o Projeto 1:

- *Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente*

<http://portal.rebia.org.br/biodiversidade/4358-manifesto-de-os-verdes-no-dia-mundial-do-meio-ambiente>

- *Manifesto do Movimento Gaúcho em Defesa do Meio Ambiente*

<https://www.ecodebate.com.br/2009/06/26/manifesto-do-movimento-gaucha-em-defesa-do-meio-ambiente/>

- *Manifesto Ambiental*

<http://planetafala.blogspot.com/2011/06/manifesto-ambiental.html>

- *Pequeno manifesto em defesa da água*

<http://pedagogiadagua.blogspot.com/2013/01/pequeno-manifesto-em-defesa-da-agua.html>

- *Manifesto da 5ª Conferência Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional à Sociedade Brasileira sobre Comida de Verdade no Campo e na Cidade, por Direitos e Soberania Alimentar*

https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2017/06/copy2_of_Manifesto_comidaverdade.pdf

ANEXO 5

CONJUNTOS DE TEXTOS DO GÊNERO REPORTAGEM RADIOFÔNICA

Textos considerados adequados para o Projeto 2:

- *Pará em contrastes - Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém*

<http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/26/AVANCO-DA-FRONTIEIRA-AGRICOLA-FORCA-LIMITES-DA-FLORESTA-E-PRESSIONA-AGRICULTURA-FAMILIAR.htm>

- *Pará em contrastes - Degradação também deixa lições para a comunidade local*

<http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/27/DEGRADACAO-TAMBEM-DEIXA-LICOES-PARA-A-COMUNIDADE-LOCAL.htm>

- *Água: o desperdício que condena São Paulo - O desperdício é resultado da falta de consciência dos cidadãos e dos vazamentos na rede pública*

<http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/08/18/AGUA-O-DESPERDICIO-QUE-CONDENA-SAO-PAULOAUTORA-CATIA-TOFFOLETTOPREMIO-WASH-M.htm>

- *Água: o desperdício que condena São Paulo - Como a população pode contribuir para evitar o desperdício*

<http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/08/18/AGUA-O-DESPERDICIO-QUE-CONDENA-SAO-PAULOAUTORA-CATIA-TOFFOLETTOPREMIO-WASH-M.htm>

- *Lixo digital: o paradoxo da modernidade - O perigo representado pelo lixo eletrônico*

<http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/11/12/LIXO-DIGITAL-O-PARADOXO-DA-MODERNIDADEAUTORA-PETRIA-CHAVESPREMIO-ALLIANZ-SEGUROS.htm>

- *Cultivares: a importância de índios e pequenos agricultores para garantir diversidade das plantas consumidas no Brasil*

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/516683-CULTIVARES-A-IMPORTANCIA-DE-INDIOS-E-PEQUENOS-AGRICULTORES-PARA-GARANTIR-DIVERSIDADE-DAS-PLANTAS-CONSUMIDAS-NO-BRASIL---BLOCO-4.html>

- *Cultivares: a decisão sobre o que será plantado no país concentrada na mão de poucas empresas*

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/516627-CULTIVARES-A-DECISAO-SOBRE-O-QUE-SERA-PLANTADO-NO-PAIS-CONCENTRADA-NA-MAO-DE-POUCAS-EMPRESAS---BLOCO-3.html>

- *Por meio de grupos organizados, jovens cultivam hortas em espaços urbanos*

<http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/meio-ambiente/2016/10/22/POR-MEIO-DE-GRUPOS-ORGANIZADOS-JOVENS-CULTIVAM-HORTAS-EM-ESPACOS-URBANOS.htm>

Textos considerados parcialmente adequados para o Projeto 2:

- *Água deve se tornar um bem cada vez mais valioso*

<http://cbn.globoradio.globo.com/series/AGUA-O-PRECO-DO-DESPERDICIO.htm>

- *Brasileiros sem água tratada somam 35 milhões, revela instituto*

<http://cbn.globoradio.globo.com/editorias/meio-ambiente/2016/09/27/BRASILEIROS-SEM-AGUA-TRATADA-SOMAM-35-MILHOES-REVELA-INSTITUTO.htm>

- *Lixo digital: Como o poder público e as empresas lidam com o problema*

<http://cbn.globoradio.globo.com/series/LIXO-DIGITAL/2008/04/24/COMO-O-PODER-PUBLICO-E-AS-EMPRESAS-LIDAM-COM-O-PROBLEMA.htm>

- *Lixo digital: o paradoxo da modernidade - Iniciativas para a coleta consciente do lixo eletrônico*

<http://cbn.globoradio.globo.com/institucional/prmios-cbn/2008/11/12/LIXO-DIGITAL-O-PARADOXO-DA-MODERNIDADEAUTORA-PETRIA-CHAVESPREMIO-ALLIANZ-SEGUROS.htm>

- *Ciência do lixo*

<https://www.ufmg.br/online/radio/arquivos/016668.shtml>

- *Sua casa, nosso problema*

<https://www.ufmg.br/online/radio/arquivos/014135.shtml>

- *Alimentos Industrializados: antibióticos e transgênicos*

<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/radio/materias/REPORTAGEM-ESPECIAL/521588-ALIMENTOS-INDUSTRIALIZADOS-ANTIBIOTICOS-E-TRANSGENICOS---BLOCO-2.html>

ANEXO 6

POST “EX-MINISTROS DO AMBIENTE PEDEM REJEIÇÃO A PROJETO DO CARRO A DIESEL” DO BLOG “AMBIENTE-SE”

Ex-ministros do ambiente pedem rejeição a projeto do carro a diesel

Marina Silva, Izabella Teixeira, Rubens Ricúpero, Carlos Minc e José Carlos Carvalho assinam com pelo menos outras 50 cientistas, médicos, ambientalistas e empresários e mais de 30 entidades uma carta em que repudiam a proposta por considerar que ela atenta contra os interesses da sociedade

Giovana Girardi

13 Junho 2016 | 19h03

Cinco ex-ministros do Meio Ambiente do Brasil se juntaram em um

Documento

- [MANIFESTO](#) PDF

enviado na manhã desta segunda-feira, 13, à Câmara dos Deputados pedindo a rejeição do projeto de lei que prevê a liberação da fabricação e venda de carros a diesel no Brasil.

Izabella Teixeira (2010 a 2016), Carlos Minc (2008 a 2010), Marina Silva (2003 a 2008), José Carlos Carvalho (2002) e Rubens Ricúpero (1993 a 1994) e pelo menos outros 50 pesquisadores da área de mudanças climáticas, energia e poluição do ar, médicos, ambientalistas, empresários, além de mais de 30 entidades de pesquisa, ambientais, do direito do consumidor e de negócios, como a Proteste Associação de Consumidores, o Agroicone e União da Indústria da Cana-de-Açúcar (Única), assinam a carta.

No manifesto, organizado pelo Observatório do Clima, os signatários afirmam que repudiam a proposta e exigem sua retirada da pauta por considerar que é um atentado aos interesses da sociedade brasileira.

Para eles, o texto, que deve ir à votação nesta terça ou quarta-feira, coloca o Brasil na contramão da tendência mundial de reduzir a poluição no setor de transportes, dificulta o cumprimento das metas climáticas nacionais assumidas junto ao Acordo de Paris e reduz o consumo de etanol.

O grupo também aponta o potencial do projeto de causar danos à saúde pública uma vez que o diesel é um combustível mais poluente. “Cidades europeias como Londres e Paris já anunciaram o banimento dos carros a diesel após 2020, e os combustíveis fósseis no sistema de transportes estão com os dias contados após a assinatura do Acordo de Paris sobre mudanças climáticas”, escrevem.

Neste domingo, o Estado publicou reportagem (divulgada neste blog um dia antes) mostrando que pareceres anteriores já tinham rejeitado a proposta, mas ainda assim foi criada uma comissão especial, pelo então presidente da Câmara, Eduardo Cunha, no ano passado. O relator dessa comissão, o deputado Evandro Roman, fez parecer positivo, minimizando os eventuais impactos.

O grupo afirma que essa manobra é um atentado à democracia. “O PL já foi examinado em duas comissões da Câmara em 2014, e rejeitado em ambas – apenas para voltar à tona por uma comissão especial criada em 2015. Desta vez, a proposta tem caráter terminativo, ou seja, vai direto ao Senado sem passar pelo Plenário da Câmara. Fazer avançar à sorrelfa uma proposição derrotada enfraquece a democracia e envergonha ainda mais o Parlamento brasileiro”, escrevem.

“É incrível que ainda tenhamos gente no Brasil que aposta no obsoleto para justificar ganhos de curto prazo. O mundo caminha na direção da economia de baixo carbono e do crescimento inclusivo. O país que mostrou ao mundo o caminho dos biocombustíveis não pode ter como escolha usar diesel em seus carros de passeio. Não é só uma medida absurda ou extemporânea. É inaceitável”, disse ao site do Observatório do Clima a ex-ministra Izabella Teixeira.

“O Brasil não tem políticas suficientemente robustas para mitigar os impactos ambientais dos carros a diesel”, afirmou Cláudio Considera, presidente do Conselho Diretor da Proteste em nota à imprensa. “Antes de considerar a suspensão das restrições de carros a diesel, a União deveria implementar outras medidas que visam proteger a saúde e qualidade do ar provocadas pelas fontes energéticas já existente, como gasolina, álcool e o próprio diesel em veículos leves comerciais e veículos pesados.”

Documento

- [LEIA A CARTA NA ÍNTEGRA](#) PDF

Fonte: <http://sustentabilidade.estadao.com.br/blogs/ambiente-se/ex-ministros-do-ambiente-pedem-rejeicao-a-projeto-do-carro-a-diesel/> (Acesso em 19 de março de 2018)

ANEXO 7

PÁGINA DA REPORTAGEM RADIOFÔNICA “AVANÇO DA FRONTEIRA AGRÍCOLA FORÇA LIMITES DA FLORESTA E PRESSIONA AGRICULTURA FAMILIAR EM SANTARÉM”

globo.com | g1 | globoesporte | gshow | famosos & etc | videos MINHA CONTA E-MAIL ENTRAR

MENU AO VIVO **CBN** Buscar


PARÁ EM CONTRASTES

QUINTA, 26/11/2015, 06:00

Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém

Na quarta reportagem da série Pará em Contrastes, o cultivo da soja em grandes extensões de terra redesenha o mapa da cidade e causa danos econômicos e sociais na região.

DURAÇÃO: 5:26



Plantação de soja avança sobre áreas rurais de Santarém
Crédito: Frederico Goulart

COMENTARISTAS

foto do

Play icon, Share icon, Navigation arrows

DESTAQUES DA CBN

[VER TODOS](#)

Frederico Goulart

Na Amazônia, a expansão do agronegócio transformou a região na principal fronteira agrícola do Brasil. Soja, milho e outros grãos são cultivados em grandes extensões de terra, forçando os limites da floresta e pressionando a agricultura familiar.

O município de Santarém, no Pará, é hoje um dos maiores palcos desse conflito. Nos últimos anos, a paisagem da região foi redesenhada. Em muitos trechos da zona rural, a mata fechada cedeu espaço para extensos campos de soja e outros grãos. Toda essa transformação foi acompanhada com lamento por José Hipólito Ferreira, homem que nasceu na zona rural da região e que de lá nunca saiu. Hoje, ele cultiva mandioca em seu pequeno lote, que fica a 40 quilômetros da sede do município, e tenta não ter sua terra engolida pela especulação agropecuária.

"Nos anos 90, a terra aqui não tinha muito valor. Qualquer colono podia tirar o dinheiro de uma pequena safra e comprar um lote de 40, 50 hectares. Com a chegada do agronegócio, isso se tornou inviável".

Sobre a forma como a terra é tratada com toda essa especulação, ele descreve: "Primeiro chegam os madeireiros e derrubam a madeira. Depois tocam fogo, plantam capim. E isso vai abrindo. Depois coloca a soja. Esse mesmo lote que a gente preserva, que a gente zela, quando ele passa pra mão do sojeiro, desmatam tudo e não acontece nada", reclama.

Também agricultor da região, Valdir Lima, descreve que o avanço da soja traz até mesmo graves danos sociais. É o que ocorre quando a gente do campo é obrigada a ir para cidade. "Eles compram um lado e outro e as pessoas que vão ficando entre as áreas acabam sendo forçadas a vender porque não conseguem se manter ali naquele meio", diz.

"Nós que sabemos só sabemos lidar com a terra, quando chegamos na cidade, às vezes, não sabemos fazer os trabalhos que aparecem lá. Aí acaba vivendo de bico. Os filhos acabam caindo na prostituição; outros roubam para se manter", relata Valdir.

Por outro lado, a visão do município é a de que os fins não podem ser ignorados, mesmo que os meios não sejam exatamente os melhores exemplos de sustentabilidade. Para o secretário Valdir Matias Júnior, a atividade agropecuária oferece ganhos financeiros, mas existe sim o temor da monocultura da soja e do avanço da produção sobre a mata.

"A gente não pode desprezar o incremento econômico que essas atividades dão. Mas também entendemos que essa parte da agressão, da devastação, é uma perda para a nossa região, para a nossa característica".

O caminho da soja

A agropecuária na Amazônia já responde por 21% da área plantada do país. A expansão dessa fronteira iniciou seu caminho pela BR-163, a Rodovia Cuiabá/Santarém, via de ligação com o Mato Grosso - o principal estado produtor de grãos do país. Ao chegar ao município, a via se encontra com portos construídos pelo próprio agronegócio, para evitar depender da logística do estado.



Porto construído no Rio Tapajós para escoar a soja da região

Logística que é um problema que atrapalha a vida dos grandes e também dos pequenos. Não bastasse a pressão da nova fronteira, as estradas de difícil acesso e a ausência de incentivos para escoar a produção fazem a agricultura familiar da região penar. Loemy Dias, vive numa pequena propriedade com o marido e três filhos em um assentamento que fica a 30 quilômetros de Santarém. Ela conta que chega a perder grandes quantidades de frutas e hortaliças por não ter como vender.



Loemy Dias, agricultora que reclama da falta de apoio para comercializar sua produção

"A nossa maior dificuldade são os atravessadores. Quando você tem um produto para levar para vender, eles te dão o preço. Quer dizer, desvaloriza o seu produto. Quando eu chego lá, meu produto é tanto. Mas eles querem te dar o preço, em razão da dificuldade que você tem para chegar até lá. Aí o cara já sabe, não temos condições de pagar um frete para voltar com aquele produto".



Estrada de chão e em péssimas condições é um empecilho para a agricultura familiar

MATÉRIAS RELACIONADAS



Pará luta para construir um novo caminho sustentável após décadas de degradação



Degradação também deixa lições para a comunidade local



Alvo de grandes projetos, Itaituba teme reviver exploração de Altamira

Fonte: <http://cbn.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/26/AVANCO-DA-FRONT-EIRA-AGRICOLA-FORCA-LIMITES-DA-FLORESTA-E-PRESSIONA-AGRICULTURA-FAMILIAR.htm>

(Acesso em 19 de março de 2018)

ANEXO 8

PÁGINA DA REPORTAGEM RADIOFÔNICA “DEGRADAÇÃO TAMBÉM DEIXA LIÇÕES PARA A COMUNIDADE LOCAL”

globo.com g1 globoesporte gshow famosos & etc videos MINHA CONTA E-MAIL ENTRAR >

MENU AO VIVO CBN Buscar


PARÁ EM CONTRASTES

SEXTA, 27/11/2015, 06:00

Degradação também deixa lições para a comunidade local

Na última reportagem da série Pará em Contrastes, exemplos quem têm como o modelo de viver, produzir e preservar são a esperança de um futuro melhor para a região.

DURAÇÃO: 6:18



O agricultor Elivan Alves passou a criar peixes num tanque sustentável em seu lote
Crédito: Frederico Goulart


COMENTARISTAS

foto do

DESTAQUES DA CBN

VER TODOS

Funcionários preparam chocolate na Cacauguay



Frederico Goulart

Quando percebeu que o cacau estava seguindo o mesmo rumo da madeira e deixando a Amazônia sem oferecer nada em troca, o agricultor Ademir Venturim se assustou. Ele havia se mudado poucos anos antes para o município de Medicilândia, próximo a Altamira, no Pará. Aquele foi o momento em que o agricultor percebeu que era preciso agir, mesmo que sozinho, para tentar enfrentar a degradação.

"Aqui, nos anos 70 as pessoas ganhavam um prêmio para desmatar mais rápido. Eram distribuídos lotes de 20 alqueires e quem desmatasse primeiro ganhava um outro, do próprio sistema de governo. O município e a região tinha assistido sair toda a madeira de uma forma ilegal, sem ordem, e não tinha ficado nada. A gente estava vendo também sair o cacau dessa mesma forma. Aí pensamos numa possibilidade de fazer uma experiência de fazer chocolate aqui".

Ademir ajudou a convencer 40 famílias do entorno, que cultivavam a fruta, a juntar forças. Foi assim que, em 2009, nasceu a cooperativa Cacaaway, que hoje gera emprego e renda para a região em uma fábrica e seis lojas espalhadas pela cidade.



Ademir Venturim, membro da cooperativa Cacaaway

"A gente estava numa pressão muito grande para buscar alternativas para as pessoas que estavam aqui continuarem vivendo dentro de uma possibilidade de viver, produzir e preservar. O modelo de antigamente era o derrubar e queimar e botar uma outra cultura na base da extensão. Aí entramos no desafio do mercado que continua sendo até hoje um grande desafio. A indústria de cacau da Amazônia ela pode muito bem ser feita pelo produtor, você consegue produzir chocolate de ótima qualidade em indústria desse nível. Tem uma convivência muito boa com o meio ambiente porque o cacau em si já é um reflorestamento, ele pode ser introduzido dentro de matas, ele enriquece áreas.

Conscientização

A lição de Ademir prova que foi possível aprender com o passado de exploração que veio no rastro da Rodovia Transamazônica. A conscientização é ainda mais importante neste momento em que o Pará volta a chamar a atenção do mundo. Nos últimos anos, o estado assumiu a condição de protagonista para a expansão do agronegócio e da mineração no Brasil, além de liderar o processo de geração de energia elétrica para o futuro do país. As cidades de Altamira, Itaituba e Santarém não escolheram este caminho, mas são onde o modelo se apresenta de forma mais dinâmica.

Diante dos riscos que acompanham os grandes projetos, o apoio ao pequeno produtor é a chave para preservar a Amazônia. É o caso da criação de peixes de Elivan Alves mais que dobrar nos últimos anos. Ele faz parte de uma das famílias da região orientadas pelo Instituto de pesquisa Ambiental da Amazônia, o Ipam.

"A gente está tendo assistência técnica de semana por semana agora. Antes, não tínhamos conhecimento nenhum. Hoje a gente tem. Isso ajuda muito", relata Elivan.

A coordenadora do Ipam na região, Lucimar Souza, aponta que ensinar é o caminho. "O que é o plano de uso? É você sentar com a família, identificar o cenário do lote, o que você tem de floresta, o que tem de área aberta, o que tem de pasto, de mão de obra, que tipo de solo você tem, e fazer um cruzamento dessas condições com a vontade da família de coisas que ela quer fazer no lote", explica.

Se toda mudança sempre começa na escola, na Amazônia não poderia ser diferente. Pensando nisso, em 1994 foram criadas as Casas Familiares Rurais. O projeto nasceu por meio da demanda de agricultores, e com o tempo passou a ser incentivada por órgãos de governo, como explica o coordenador João Batista Uchôa. "A casa familiar rural tem o objetivo de promover o ensino com base na realidade do seu público, juventude rural, para que através desse conhecimento ele possa gerar o desenvolvimento local".



João Batista Uchôa, coordenador da Casa Familiar Rural

O coordenador aponta que se sente orgulhoso quando algum aluno conseguiu captar a mensagem da escola, ter um aprendizado de inovação tecnológica e gerar família na propriedade.

O Pará tem hoje 30 dessas casas. Elas atendem a mais de mil crianças e adolescentes que passam 15 dias no campo e 15 dias na escola. "Hoje já passaram por essa modalidade mais de três mil aluno. Então a gente considera isso uma conquista incrível. É um projeto que a gente sabe que não vai parar aqui. É um projeto que vai seguir para as gerações futuras", aponta.

São esses alguns dos exemplos que ajudam a Amazônia manter o que tem de melhor: a mata densa que insiste em resistir, o rio que torna o horizonte infinito e, sobretudo, as pessoas simples que lutam para garantir um futuro com desenvolvimento de verdade, já que apenas explorar, o Pará mostrou, e aprendeu, que não é o caminho.

MATÉRIAS RELACIONADAS



Pará luta para construir um novo caminho sustentável após décadas de degradação



Avanço da fronteira agrícola força limites da floresta e pressiona agricultura familiar em Santarém



Alvo de grandes projetos, Itaituba teme reviver exploração de Altamira

Fonte: <http://cbn.globoradio.globo.com/series/para-em-contrastes/2015/11/27/DEGRADACAO-TAMBEM-DEIXA-LICOES-PARA-A-COMUNIDADE-LOCAL.htm> (Acesso 19 de março de 2018)