



DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS

Centros de Estudo de Línguas

DO ESTADO DE SÃO PAULO (CEL)

CIAO!

你好

¡HOLA!

HALLO!

BONJOUR!

こんにちは

HELLO!

DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS

Centros de Estudo de Línguas

DO ESTADO DE SÃO PAULO (CEL)



| Secretaria de Educação

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Governador

João Doria

Vice-Governador

Rodrigo Garcia

Secretário da Educação

Rosseli Soares da Silva

Secretário Executivo

Haroldo Corrêa Rocha

Chefe de Gabinete

Renilda Peres de Lima

Coordenador da Coordenadoria Pedagógica

Caetano Pansani Siqueira

Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação

Nourival Pantano Junior



APRESENTAÇÃO

Caro (a) professor (a):

A Secretaria de Estado da Educação apresenta a você as “Diretrizes Curriculares do Centro de Estudos de Línguas”. O presente material foi elaborado por especialistas no ensino e aprendizagem de línguas, por isso, em seu conteúdo, além de orientações e metodologias voltadas para o processo de ensino e aprendizagem dos idiomas Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês e Mandarim, você também encontrará informações gerais a respeito do CEL e um breve panorama sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Sendo assim, o presente conteúdo oportuniza tanto uma compreensão mais ampla no que se refere ao ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas no país, quanto uma análise mais significativa sobre as características particulares a cada um dos idiomas.

As Diretrizes apresentadas buscam valorizar seu papel na construção do conhecimento. Dessa maneira, pretendem apoiar-lo (a) na elaboração de suas aulas, estimulando uma reflexão a respeito da prática, bem como o desenvolvimento de diferentes propostas para a docência de línguas nos Centros de Estudo de Línguas.

Boa leitura e bons estudos!

Rossieli Soares da Silva

Secretário da Educação do Estado de São Paulo

COORDENADORIA PEDAGÓGICA

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Concepção, elaboração e organização

Ana Beatriz Pereira
Ana Paula de Oliveira Lopes Vieira
Emerson Thiago Kaishi Ono
Jucimeire de Souza Bispo
Liana Maura Antunes da Silva Barreto
Marina Tsunokawa Shimabukuro
Neide Ferreira Gaspar
Valéria Tarantello de Georgel
Pamella de Paula da Silva Santos
Letícia Longo Buena

Parte Geral:

Profa. Heloisa Albuquerque-Costa

Alemão: Prof. Renato Ferreira da Silva

Espanhol: Profa. Marília Oliveira Vasques Callegari

Francês: Profa. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia
(FFLCH-USP)

Inglês: Profa. Giana Maria Gandino Giani de Mello

Italiano: Profa. Sara Debenedetti

Japonês: Profa. Leiko Matsubara Morales

Mandarim: Prof. Maxwell Martins
Profa. Pamella de Paula da Silva Santos

Operação

Bruno Toshikazu Ikeuti e Isaque Mitsuo Kobayashi

Colaboração

Priscila Lourenço Soares Santos
Paula Vaz Guimarães de Araújo

Imprensa Oficial do Estado S/A – IMESP

Impressão e Acabamento

Isabel Gomes Ferreira

Projeto Gráfico e Diagramação

Robson Minghini

Capa

Catálogo na Fonte: Centro de Referência em Educação Mário Covas

S239d São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria Pedagógica

Diretrizes curriculares para o Centro de Estudo de Línguas do Estado de São Paulo (CEL) / Secretaria da Educação, Coordenadoria Pedagógica; concepção e organização, Ana Beatriz Pereira, Ana Paula de Oliveira Lopes, Marina T. Shimabukuro, Neide Ferreira Gaspar, Valéria Tarantello de Georgel. São Paulo : SEDUC, 2020.








144 p.

Inclui bibliografia e links de sites para consulta.
ISBN 978-65-89101-00-0

1. Centros de Estudos de Línguas 2. Ensino de língua estrangeira 3. São Paulo I. Pereira, Ana Beatriz. II. Lopes, Ana Paula de Oliveira. III. Shimabukuro, Marina T. IV. Gaspar, Neide Ferreira. V. Georgel, Valéria Tarantello de. VI. Título.

CDU: 373.5(815.6)

SUMÁRIO

	Diretrizes curriculares.	7
	Alemão	31
	Espanhol.	51
	Francês.	65
	Inglês.	83
	Italiano.	99
	Japonês	113
	Mandarim.	127

DOCUMENTO – DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CENTROS DE ESTUDOS DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (CEL)

Heloisa Albuquerque-Costa

Os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL) foram criados pelo Decreto nº 27.270, de 10 de agosto 1987, com o objetivo de “proporcionar aos alunos diferentes oportunidades de desenvolver novas formas de expressão linguística; enriquecer o currículo das escolas públicas estaduais; superar a situação de monolinguismo vigente na escola pública estadual.”

Segundo este decreto, em seu Art. 1º, os CEL têm por “finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas.”

Além disso, a Resolução SE nº 44/2014¹, publicada em 14/08/2014, enfatiza a importância do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nos dias de hoje:

Seção I – CEL - como espaço de enriquecimento curricular que visa a assegurar aos alunos da educação básica oportunidade de desenvolvimento, ampliação e aprimoramento de novas formas de expressão linguística;

§ 1º - O CEL tem como objetivo proporcionar aos alunos enriquecimento curricular, mediante estudos opcionais de línguas estrangeiras modernas.

Desde o início do funcionamento dos CEL, os documentos oficiais foram reforçando, reconhecendo e institucionalizando as ações voltadas para o oferecimento de cursos de línguas estrangeiras aos alunos da rede estadual de ensino, o que será detalhado mais adiante.

Os diferentes sujeitos responsáveis pela implementação do projeto pedagógico dos CEL (equipe técnica da Secretaria, professores, alunos, diretores de escola e comunidade), desenvolveram diversas ações visando assegurar a milhares de alunos distribuídos por todo o Estado de São Paulo, a formação em várias línguas estrangeiras. Além disso, aos professores e

equipes gestoras têm sido oferecidas oportunidades de formação em serviço (em sessões presenciais e a distância), supervisão, acompanhamento e apoio para a realização de projetos locais nas escolas onde os CEL funcionam. As ações desenvolvidas para a divulgação dos cursos vão desde a visita às salas de aula feita por alunos e professores até a divulgação mais ampla junto à comunidade.

A elaboração de um documento apresentando Diretrizes Curriculares para os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo deve, portanto, levar em consideração essa história e o envolvimento de todos os responsáveis e tem por **objetivo geral definir os princípios norteadores** do trabalho para explicitar:

- As diretrizes gerais para a elaboração dos programas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras visando à efetivação do projeto pedagógico dos CEL face às demandas de formação linguística, social e cultural dos dias de hoje;
- Os princípios que permitam aos sujeitos diretamente responsáveis pela implantação do projeto pedagógico dos CEL a realização de ações que promovam a reflexão e formação crítica do público-alvo;
- As ações que promovam o espaço dos CEL como espaço de convivência, de relações interpessoais, de socialização de conhecimento e de aprendizagem realizada por meio do contato da língua materna com outras línguas e culturas, segundo uma perspectiva plurilíngue;
- As ações que favoreçam a formação integral, participativa, crítica e plurilíngue dos alunos no contexto da sociedade contemporânea.

Os CEL estão vinculados à Secretaria de Estado da Educação e, nesse sentido, são regidos por princípios

¹ Resolução SE nº 44, publicada em 14/08/2014, republicada em 22/08/2014, dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL e dá providências correlatas.

definidos na legislação brasileira sobre a educação básica e nos Parâmetros e Orientações Curriculares específicos da área de formação em línguas estrangeiras.

É a partir dessas diretrizes que é possível compreender, discutir e definir os princípios didático-metodológicos que orientarão a elaboração das Diretrizes Curriculares de Línguas Estrangeiras Modernas - LEM para os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo. Acrescidas a essas referências, é preciso trazer as reflexões desenvolvidas no âmbito da didática das línguas estrangeiras, apresentadas em publicações recentes de especialistas da área que discutem a formação em língua estrangeira. Tal formação deve estar baseada nas demandas e necessidades atuais de comunicação oral e escrita em diferentes contextos, sob a perspectiva da abordagem do ensino e aprendizagem de línguas para a ação-comunicação, à luz de princípios que regem projetos plurilíngues e pluriculturais.

Há que considerar, também, algumas das especificidades desse contexto que determinam a particularidade do projeto pedagógico e seus desdobramentos, relativos à formação contínua dos professores para atuarem nos CEL, à estrutura dos cursos, à definição de objetivos de aprendizagem, à progressão de conteúdos de um nível para outro, aos materiais e documentos utilizados, aos projetos desenvolvidos e ao sistema de avaliação, correspondentes às ações a serem realizadas.

O ensino do alemão, espanhol, francês, italiano, japonês e mandarim, com carga horária de 480 horas, não integra a grade curricular da educação básica. Estas línguas são oferecidas nos CEL como atividade opcional e complementar à formação do aluno e, nesse sentido, apresentam particularidades relacionadas ao programa e estratégias de ensino e aprendizagem, aos mecanismos de avaliação dos conhecimentos e competências adquiridos e, evidentemente, à progressão dos alunos de um nível a outro.

No caso do inglês, que integra a grade de disciplinas do ensino regular, há um foco maior no desenvolvimento da competência oral.

Além desses aspectos, é preciso considerar o perfil do aluno dos CEL e como as LEM podem contribuir para sua formação diante dos desafios colocados pela sociedade contemporânea, relacionados a uma formação integral, participativa, crítica e plurilíngue para o mundo do trabalho.

Assim, o objetivo geral deste documento é trazer elementos que possam subsidiar as reflexões e discussões visando definir as concepções teórico-metodológicas de ensino e aprendizagem de LEM, diretrizes que permitam a elaboração de programas de ensino para o desenvolvimento de competências linguísticas, discursivas, pragmáticas e socioculturais, além da definição dos sistemas de avaliação específicos para os CEL. O documento também poderá ser utilizado como instrumento de referência para a formação inicial e continuada de professores, assim como para a elaboração de material didático para os CEL.

Considerando esses aspectos, a redação deste texto foi feita com base nos seguintes documentos:

- *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.120 p. ;
- *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio ; volume 1)²;
- *Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011. 260 p ³;
- Resolução SE nº 81, de 4-11-2009 ⁴, dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas-CEL, e dá providências correlatas;

2 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 20/03/15

3 Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em 20/03/15.

4 Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_09.HTM?Time=12/30/2009%201:02:09%20PM. Acesso em 20/03/15.

- Resolução SE nº 44, de 13/08/2014, publicada em 14/08/2014, republicada em 22/08/2014, que dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL e dá providências correlatas.

Em se tratando do ensino de línguas estrangeiras, é necessário considerar documentos mais gerais sobre referenciais de ensino e aprendizagem que vem sendo publicados em contextos fora do Brasil, como é o caso do *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas* (QECR)⁵ e do *Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas* (CARAP)⁶.

Mesmo que esses documentos tenham sido redigidos a partir de dados da realidade europeia, os textos trazem contribuições interessantes para desencadear reflexões sobre a concepção de programas de ensino e aprendizagem que considerem o desenvolvimento da linguagem voltado ao agir social do aprendiz, sob uma perspectiva crítica e plurilíngue, inserido-o em contextos diversos ligados ao seu cotidiano: escolar, de trabalho, cultural e social.

Para que o presente documento possa contribuir para as reflexões, discussões, formações e ações sobre o ensino e aprendizagem de LEM nos CEL, os seguintes pontos serão abordados:

1. A legislação e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil;
2. O Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas e o Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas;
3. As metodologias para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: a era pós-método;
4. O contexto dos CEL: estrutura, professores, alunos, comunidade e programas de ensino;
5. As competências no ensino de línguas estrangeiras nos CEL;
6. O desenvolvimento da competência intercultural;
7. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC);
8. A avaliação em línguas estrangeiras;
9. Referências bibliográficas.

1- A legislação e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Considerando que o projeto pedagógico dos CEL está vinculado à Secretaria de Estado da Educação e segue, portanto, as normas gerais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, este item tem como objetivo recuperar as referências presentes nos documentos oficiais da legislação brasileira, buscando identificar os pontos principais que orientaram a elaboração dos projetos pedagógicos para o ensino de línguas estrangeiras. Trata-se, portanto, de trazer alguns trechos dos documentos que podem ser norteadores para a elaboração das **Diretrizes Curriculares para**

os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo.

A publicação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB)**⁷ desencadeou mudanças importantes no sistema educacional brasileiro, estabelecendo diretrizes que regessem desde os primeiros anos da escolaridade até a formação no ensino superior. O documento tem como finalidade *elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios. Se-*

5 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) – Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html. Acesso em: 20/03/15

6 Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) – Disponível em: <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs-659s%3d&tabid=425&language=fr-FR> versões consultado em 20/05/15 na versão em francês. Há também versões em alemão, inglês e espanhol.

7 Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 20/05/15.

gundo a lei, é de responsabilidade dos estabelecimentos de ensino e de sua equipe de dirigentes e professores elaborar e executar o projeto pedagógico (Art.12).

A LDB define como objetivos gerais a formação integral dos alunos por meio do seu desenvolvimento pleno, sua preparação para a cidadania e sua formação para o trabalho.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB Título II Art. 2º).

A importância da LDB deve ser destacada, pois é a partir de sua publicação que outros documentos oficiais foram elaborados e estão na base dos projetos pedagógicos das escolas em todos os níveis da escolaridade, como especifica o Título V “Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I, *Da composição dos Níveis Escolares*”, Art. 21: “A educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.”

No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, a LDB estabelece o lugar obrigatório de inclusão das línguas no Ensino Fundamental II, na Seção III, artigo 26, § 5º:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Para o Ensino Médio, na Seção IV, Art. 36, além da língua estrangeira como disciplina obrigatória na grade curricular, a LDB estabelece que uma segunda língua, em caráter optativo, pode ser incluída.

Em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou os **Parâmetros Curriculares Nacionais**

(PCN)⁸ de língua estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, integrando a inclusão das línguas estrangeiras à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De acordo com esse documento, o ensino e aprendizagem da língua devem estar baseados em princípios que consideram a natureza sociointeracional da linguagem, segundo a qual seu uso, tanto verbal quanto visual, está diretamente relacionado à identificação de quem a utiliza, em qual contexto e com qual finalidade.

Todo significado é dialógico, isto é, é construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agir no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas. É nesse sentido que a construção do significado é social.⁹

Os PCN destacam que o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz se dá a partir da mobilização de três conhecimentos, o sistêmico, o de mundo e o de organização textual, sendo definidos da seguinte maneira:

O **conhecimento sistêmico** envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos. Ele possibilita que as pessoas, ao produzirem enunciados, façam escolhas gramaticalmente adequadas ou que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua. [...] O **conhecimento de mundo** se refere ao conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo, isto é, seu pré-conhecimento do mundo. Ficam armazenados na memória das

8 10 Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em 20/05/15

9 Ibidem p. 27.

*peças de conhecimento sobre várias coisas e ações, por exemplo, festas de aniversário, casamentos, oficinas de conserto de carros, postos de gasolina, concertos musicais etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida. [...] O terceiro tipo de conhecimento que o usuário tem de uma língua é o **conhecimento de organização textual** que engloba as rotinas interacionais que as pessoas usam para organizar a informação em textos orais e escritos.¹⁰*

Segundo o documento, o aprendizado de línguas estrangeiras, nesta perspectiva, contribui para a mobilização de conhecimentos, saberes e competências que o aprendiz já tem em língua materna e que, associados aos conhecimentos acima, poderão facilitar o desenvolvimento de aspectos metacognitivos da aprendizagem em Língua Estrangeira “para a formação de sua educação linguística como um todo, aumentando sua consciência do fenômeno linguístico e no aprimoramento de seu nível de letramento”¹¹. Além disso, os PCN de LEM destacam que é por meio do contato e da compreensão de outras culturas estrangeiras que o aprendiz poderá desenvolver a percepção de sua própria cultura.

A aprendizagem de Língua Estrangeira no ensino fundamental não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas linguísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, desse modo, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.¹²

Enquanto documento norteador para a elaboração de projetos pedagógicos para o ensino de línguas estrangeiras, os PCN de LEM deixam claro que a formação do aprendiz deve priorizar:

- o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos, enfatizando a noção de que a linguagem é um fenômeno social, definida em relação ao seu contexto histórico, social e cultural, considerando a diversidade entre as culturas de línguas estrangeiras;
- a mobilização dos três tipos de conhecimentos (sistêmico, de mundo e de organização textual) para o aprendizado de uma ou mais línguas estrangeiras, levando o aprendiz a mobilizar saberes e competências que já possui em sua própria língua e sua cultura.
- o desenvolvimento de competências discursivas que levem o aprendiz a compreender o contexto de produção de enunciados orais e escritos, seus interlocutores e para quais finalidades eles foram produzidos.
- a valorização de projetos interdisciplinares.

Um outro documento oficial de referência para o aprendizado de línguas estrangeiras no âmbito das políticas linguísticas para a educação brasileira são as “**Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias**”, volume 1, edição de 2006, texto que apresenta as diretrizes gerais que devem orientar a formação do aprendiz para sua inserção e participação na sociedade atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo de toda a vida.

Em relação às línguas estrangeiras, o documento destaca que o ensino do inglês e do espanhol deve ser feito, prioritariamente, por meio da leitura, seguido da prática escrita e da comunicação oral contextualizada, eixos que devem orientar a elaboração das propostas pedagógicas para as escolas de Ensino Médio.

¹⁰ Ibidem p.29 a 31.

¹¹ Ibidem p. 34.

¹² Ibidem p. 34.

A educação e formação para o ensino de Línguas Estrangeiras Modernas não estão relacionadas a uma concepção tradicional de ensino baseada na transmissão e acúmulo de conteúdos. O aprendizado de LEM deve ir além da instrumentação linguística para que se possa atingir outros objetivos como:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas;
- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, para enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da

linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses).¹³

Esses objetivos apontam para uma concepção de ensino e aprendizagem na sociedade atual que considere, sobretudo, as diferenças linguísticas e socioculturais, a heterogeneidade do grupo de alunos, os diferentes contextos nos quais estão ou estarão inseridos, a motivação e o interesse em ir ao encontro do **Outro** e de culturas a ele relacionadas, partindo de uma reflexão que valoriza a língua materna e as expressões culturais a ela vinculadas.

Este último aspecto é relevante, na medida em que aponta para uma não-hierarquização de línguas: não há uma língua hegemônica e outras “menos importantes” mas sim um movimento, presente na sociedade contemporânea, no qual as línguas estão em contato, em interrelação, se misturam. O usuário da língua (aprendiz) toma consciência da possibilidade de construir um perfil linguístico que valorize suas competências orais e escritas para usos e contextos diferenciados, o que significa ir “muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos”.¹⁴ Considerando que o objetivo geral do ensino de LEM, como da escola como um todo, é o de “*promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo*”¹⁵, é fundamental compreender e desenvolver nos alunos a noção de que as línguas, de modo geral, apresentam uma série de valores e crenças relacionados a muitas culturas. O paradigma “uma língua, uma cultura” dá lugar à criação de um outro, que estabelece a relação entre línguas e culturas sem, no entanto, deixar de considerar os aspectos sociais, culturais e históricos que marcam uma determinada língua e/ou cultura.

Da mesma forma que cada língua é constituída por um conjunto de variantes, cada cultura também é constituída por um conjunto de grupos (regionais,

13 “Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias”, volume 1, edição de 2006, p. 92.

14 Idem, p. 92.

15 *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, Secretaria da Educação, 2008, p.03.

socioeconômicos, de gêneros, religiosos, de imigrantes, urbanos, rurais, etc.); e cada um desses grupos possui seus próprios conjuntos de valores e crenças. É importante lembrar que qualquer membro de “uma cultura” pertence simultaneamente a diversos desses grupos e, portanto, possui e usa simultaneamente diversos conjuntos de valores e crenças.¹⁶

É importante considerar que, enquanto orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras, o documento discute as questões que envolvem o ensino do inglês e do espanhol como línguas oficiais oferecidas e presentes na grade curricular dos currículos do sistema educacional brasileiro. Nos PCN para LEM (1998), o aprendizado da leitura aparece prioritariamente como “resposta às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato, além de poder ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno”¹⁷. Nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias”, a concepção de letramento é explicitada. O documento destaca que:

1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem¹⁸.

Considerando as diferentes práticas de linguagem, o ensino e aprendizagem de LEM no Ensino Médio está relacionado ao desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas¹⁹.

No que se refere à leitura, a perspectiva adotada é a do letramento e multiletramento visando “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea”²⁰ que significa não compartimentalizar os conhecimentos, mas sim aprender a integrar, questionar, relacionar as informações presentes nos diferentes gêneros textuais estudados.

Um terceiro documento, o **Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias**²¹ traz os princípios que orientam o ensino do inglês e do espanhol na rede pública do Estado de São Paulo.

O Currículo da SEE/SP pressupõe alteração significativa no conceito de conteúdo em LEM. Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas; trata-se, sim, de promover, no estudo da língua estrangeira, o engajamento discursivo por meio de textos e práticas sociais autênticos que possibilitem ao estudante o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, em diferentes formas de interpretação do mundo.²²

Em relação às línguas nos CEL, é fundamental destacar que a prioridade do ensino está voltada para o desenvolvimento da competência de produção oral, segundo a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, tendo como concepção de linguagem a comunicação em situações autênticas de interação.

16 Ibidem, p. 102.

17 PCN – Língua estrangeira (1998, p.20)

18 “Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias”, volume 1, edição de 2006, p. 97-98.

19 Ibidem p. 111.

20 Ibidem p. 113.

21 <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 20/05/15.

22 Currículo do Estado de São Paulo. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011, p.110.

2 - O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas (CARAP)

Dois referenciais europeus para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras são citados frequentemente nas publicações na área didática e, enquanto documentos oficiais reconhecidos no contexto internacional, passam a ser utilizados como parâmetros de referência para a formulação de programas de ensino de LEM.

O **Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas (QECR)**²³ é um documento redigido por uma equipe de especialistas do Conselho da Europa, com o objetivo de fornecer uma base comum de referência para a elaboração de programas de ensino e aprendizagem de línguas, com descrição de níveis de competência que permitem medir o progresso do aprendiz em cada etapa do processo de aprendizagem.

O QECR apresenta a descrição de 6 níveis de competências, elementar (A1 e A2), intermediário (B1 e B2) e de domínio avançado da língua (C1 e C2). Segundo o documento, pode ser utilizado para elaborar programas de aprendizagem, definir um sistema de certificação para as línguas e, por último, criar mecanismos que possam favorecer a autoavaliação e autonomia do aprendiz. O documento traz importantes elementos de ordem didático-metodológica, relacionados a uma concepção de ensino e aprendizagem de línguas voltada ao desenvolvimento de competências comunicativas para a ação²⁴. Mesmo entendendo que o QECR não deve ser adotado dogmaticamente para a elaboração de programas de ensino e aprendizagem de línguas, há elementos de natureza didático-pedagógica nesse documento que contribuem para a reflexão sobre o trabalho do professor e do aprendiz, em relação ao acompanhamento de sua aprendizagem.

Os níveis de referência definidos no documento são reconhecidos internacionalmente, para programas de mobilidade, estágios e exames de proficiência em línguas, entre outros.

Assim, alguns aspectos relevantes do QECR podem contribuir para a reflexão sobre o trabalho nos **Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo**.

O QECR é um documento que:

- define o aprendiz como “ator social”, aquele que utiliza a língua para a comunicação em um determinado contexto e finalidade;
- define que o aprendizado de LEM deve se pautar pelo desenvolvimento de competências gerais comunicativas em recepção e produção, enfatizando o uso social da língua em diferentes contextos de comunicação; a perspectiva adotada é o aprendizado das línguas para a ação;
- sugere que os objetivos do ensino e aprendizagem de LEM apontem para o desenvolvimento de tarefas que alcancem um objetivo final de comunicação, relacionando-o ao uso efetivo da língua em diferentes contextos;
- define o termo competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e recursos que levam ao agir social, dividindo-se em competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas;
- define referenciais de competências relacionados ao ler, ouvir, falar em seus aspectos linguísticos, discursivos, pragmáticos e socioculturais;
- define que as atividades languageiras de comunicação para o agir social ocorrem em diferentes contextos: público, profissional, educacional e pessoal;
- sugere a realização de projetos que contemplem o desenvolvimento da competência intercultural e plurilíngue para o aprendizado das LEM;
- define níveis de referência para a avaliação da aprendizagem reconhecidos internacionalmente;
- sugere a elaboração de um *portfolio* de línguas para favorecer a autoavaliação dos aprendizes e o registro de sua biografia linguística, que pode explicitar diferentes níveis de competências orais e escritas para diferentes LEM.

23 Para esta reflexão foi utilizada a versão francesa. Há também as versões em alemão, espanhol, inglês, italiano, português, entre outras línguas, especialmente de países da União Europeia.

24 No texto francês os termos correspondentes podem ser traduzidos como “perspectiva acional para o ensino de línguas”.

A partir dos aspectos do QECR mencionados acima e, ao mesmo tempo, considerando as particularidades dos contextos das LEM nos CEL, os pontos abaixo podem contribuir para a reflexão dos atores envolvidos:

- procedimentos para identificação de necessidades e objetivos de aprendizagem na sociedade contemporânea, ou seja, um levantamento de situações de comunicação oral e escrita nas quais o aprendiz dos CEL está mais diretamente confrontado (cotidiano, pessoal, escolar e profissional);
- reflexão sobre o conceito de competências, visando utilizá-lo com pertinência teórica no projeto pedagógico de LEM nos CEL;
- reflexão sobre os conceitos de multilinguismo, plurilinguismo e competência intercultural;
- reflexão sobre a relação entre os objetivos de aprendizagem, níveis de referência e avaliação formativa e contínua nos CEL;
- reflexão sobre os níveis de referência para compreender a pertinência e o lugar das certificações nos CEL; os níveis de referência são reconhecidos internacionalmente e, uma vez aplicados ao contexto dos CEL, representam a possibilidade de inclusão dos alunos em processos de internacio-

nalização, de mobilidade internacional para países das línguas estrangeiras que reconhecem o QECR;

- reflexão sobre a criação de um projeto original dos CEL de auto-avaliação, por meio do *portfolio* de línguas.

Quanto ao **Quadro de Referência para as Abordagens Plurais de Línguas e Culturas (CARAP**, na sigla em francês), trata-se de um outro documento elaborado tendo em vista o contexto europeu, uma sociedade multilingue e pluricultural. É definido, também, como um documento complementar ao QECR, na medida em que descreve referenciais relacionados ao desenvolvimento de aspectos plurilíngues e interculturais presentes nas culturas dos aprendizes.

Segundo Candelier & De Pietro²⁵, o CARAP descreve referenciais que possibilitam comparar e estabelecer as diferenças e proximidades de fenômenos linguísticos e culturais de línguas em contato, levando os aprendizes a explicitar as representações que temos dessas línguas. Da leitura do documento, podem ser destacados alguns pontos e as sugestões para o desenvolvimento das competências correspondentes:

<i>Identificar a coerência entre conteúdos e metodologia</i>	<i>Elaborar projetos interdisciplinares (neste caso, entre línguas) para discutir o desenvolvimento da competência intercultural.</i>
<i>Favorecer a reflexão metacognitiva</i>	<i>Explicitar as dimensões que envolvem a reflexão metacognitiva do aprendizado por meio das capacidades de linguagem (identificar, assinalar, relatar, descrever, argumentar, etc.) e as produções orais e escritas solicitadas aos alunos.</i>
<i>Favorecer o desenvolvimento de um repertório plurilíngue</i>	<i>Mobilizar saberes, conhecimentos e competências em outras línguas estrangeiras conhecidas dos alunos, visando à compreensão do funcionamento das línguas e à formação de um repertório plurilíngue.</i>
<i>Favorecer o desenvolvimento da competência intercultural</i>	<i>Relacionar conhecimentos culturais e interculturais em diferentes disciplinas, favorecendo a reflexão e a interpretação de fatos culturais, sem colocar uma língua como superior a outra.</i>

25 Candelier & De Pietro Le CARAP (Cadre de Référence pour les Approches Plurielles) – Cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration - <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs659s%3d&tabid=425&language=fr-FR>versões. Acesso em 20/05/2015.

3- Metodologias para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: da metodologia tradicional à abordagem para a ação

O conceito de metodologia na didática é definido de maneira a considerar as influências de outras áreas do conhecimento, como a linguística, a psicologia, a pedagogia, a sociologia e a tecnologia. Trata-se de um conceito que reúne, de forma coerente e clara, o conjunto de contribuições destas áreas e as teorias linguísticas e de aprendizagem que fundamentam uma determinada concepção de ensino e aprendizagem de línguas. Na evolução da didática das línguas, este termo foi utilizado para traduzir historicamente as questões universais que estariam relacionadas a determinadas maneiras de ensinar e aprender de um determinado período histórico.

As metodologias descritas em seguida procuram retomar os principais aspectos que as caracterizam e, deve-se entender que a apresentação cronológica é um mero recurso didático, na medida em que as mudanças ocorridas ao longo do tempo não significavam necessariamente o abandono às práticas efetivas de sala de aula.

Até o final do século XIX, o ensino de línguas seguiu os princípios metodológicos definidos para o ensino do latim e do grego, que tinham como objetivo geral a transmissão de valores universais, o aprendizado de regras gramaticais e a tradução de textos.

Na Metodologia Tradicional, como ficou conhecida, a língua era concebida como um conjunto de regras que deveriam ser memorizadas para que pudessem ser reconhecidas nos textos literários estudados e depois aplicadas em exercícios de tradução e versão. Os objetivos da aprendizagem nesta metodologia estavam relacionados a reconhecer, memorizar e aplicar as regras gramaticais para traduzir frases e trechos de textos literários da língua estrangeira para a língua materna e da língua materna para a língua estrangeira. A regra gramatical era apresentada de forma explícita e se recorria a exemplos de seu funcionamento nos textos literários. A gramática normativa era a referência para o professor, assim como a língua materna, que podia ser utilizada em sala de aula. A progressão gramatical era definida segundo uma lógica racional determinada pelo professor, que se colocava como o centro de referência do aluno.

A atividade principal de referência era o trabalho com a compreensão de textos, portanto, com a escrita, e não com a oralidade. O uso da língua materna era permitido, pois o que se esperava do aluno era a realização de exercícios da língua estrangeira para a língua materna e da língua materna para a estrangeira.

Em síntese, na Metodologia Tradicional, quanto a:

- **ensino formal da gramática:** ensino explícito da gramática. Apresentação dos pontos gramaticais como o artigo, o adjetivo, o verbo, para em seguida realizar uma série de exercícios de ilustração e aplicação da regra (versão e tradução);
- **ensino da língua por meio de textos e exercícios de tradução:** da unidade simples da frase (palavra), à frase e depois ao texto. O ponto gramatical é ilustrado nos textos literários (uso normativo da língua);
- **material utilizado:** trechos de textos literários que cumpriam a função de apresentar o uso correto da língua e, ao mesmo tempo, transmitir os valores universais;
- **avaliação:** tradução e/ou versão e aplicação das regras aprendidas, com correção do erro, segundo as regras normativas da língua.

No início do século XX, as transformações da sociedade demandavam novas formas de comunicação e a comunicação oral se tornou prioritária. Para o ensino e aprendizagem de línguas, colocou-se a necessidade de se restabelecer o lugar do oral na sala de aula, sendo “desautorizados” o uso da língua materna e a prática da tradução, pois acreditava-se que não favoreciam o desenvolvimento da comunicação oral. A principal característica da Metodologia Direta, como era denominada, consistia na utilização da língua estrangeira desde o início da aprendizagem. Para que isso pudesse ocorrer, o professor se servia de mímica e gestos, imagens e desenhos para estabelecer a comunicação, que se dava basicamente pela repetição correta de palavras aprendidas a partir de temáticas escolhidas próximas à realidade do aluno, como, por exemplo, o vocabulário relacionado ao contexto da sala de aula. A progressão do conteúdo

era determinada pelos aspectos da língua (vocabulário e regras gramaticais) aprendidos para a introdução de novos conteúdos.

Em síntese, na Metodologia Direta:

- **aprendizagem do vocabulário:** listas de palavras relacionadas aos temas tratados na aula: por exemplo – casa - escola – bairro – praça - cidade etc (de palavras concretas a ideias mais abstratas). Introdução do tema da realidade imediata próxima do aluno (por ex. *A escola*), a partir de palavras simples e concretas, explicadas por meio de gestos, mímicas, desenhos e imagens;
- **ênfase na prática oral:** repetição de palavras (sem a tradução para a língua materna) e frases pronunciadas corretamente;
- **referência para a aprendizagem:** professor é o modelo a ser seguido;
- **ensino do vocabulário e da gramática:** o aluno deveria observar e aprender o vocabulário para descrever a língua em seu funcionamento gramatical, para identificar suas regularidades, levando-o a formular a regra;
- **avaliação:** questões e respostas de exercícios de completar, ditados e outras atividades que retomavam os temas e aspectos gramaticais desenvolvidos em sala de aula. Com relação ao erro, o aluno era corrigido imediatamente.

Na Metodologia Direta, a língua é concebida como um conjunto de ações que levam à comunicação oral, prioritariamente, e depois à escrita. A concepção de ensino e aprendizagem da língua estava relacionada à ideia de comunicar por meio da repetição do que foi memorizado, das associações realizadas entre nome e objeto (concreto) ou em frases e perguntas associando ideias (abstrato). Um novo vocabulário ou ações mais abstratas eram introduzidos por meio de desenhos realizados pelo professor, que ocupava um papel centralizador na aprendizagem.

A partir dos anos 1940-60, podemos dizer que a didática das línguas estrangeiras entrou em uma fase de prioridade absoluta à comunicação oral. O contexto sócio-histórico de surgimento da Metodologia Áudio-Oral é marcado por questões político-sociais e mudanças na área da linguística e da psicologia. De-

seenvolvida originalmente nos Estados Unidos, esta metodologia respondeu a uma necessidade concreta de preparação para a comunicação oral no contexto da Segunda Guerra Mundial. Compreender e falar línguas estrangeiras era fundamental para que a comunicação ocorresse e, assim, respondendo a uma demanda bem precisa, de aprendizado “rápido”, esta metodologia também recebeu o nome de *“The Army Specialized Training Program/ The Army Method / La méthode de l’Armée (1942-1943)”*. Os objetivos centrais estavam definidos para que o aluno aprendesse a comunicação do cotidiano por meio de diálogos “fabricados”, com réplicas simples e de fácil memorização. Como o próprio nome da metodologia indica, a prioridade do aprendizado era para a comunicação oral, decorrendo daí a ênfase na correção da pronúncia, com numerosos exercícios de repetição, discriminação de sons e entonação. As teorias de referência para a aprendizagem que estavam na base desta metodologia eram o estruturalismo e o behaviorismo. Para o estruturalismo, o aprendizado de uma língua apoiava-se em seu conhecimento linguístico, na descrição gramatical que permitia aos aprendizes compreender o funcionamento interno da língua. A aprendizagem era centrada na repetição de exercícios estruturais, para que as estruturas gramaticais fossem aprendidas e adquiridas.

Segundo os estruturalistas, a língua deve ser compreendida como um sistema que apresenta uma série de estruturas que utilizadas levam a um “comportamento” que deve ser adquirido. O processo de ensino e aprendizagem de uma língua pode, portanto, ser definido como um processo mecânico, no qual um conjunto de regras gramaticais são automatizadas por meio da repetição de exercícios que, por sua vez, criam hábitos que se incorporam à fala do aprendiz, sem que seja necessário passar por uma reflexão ou contextualização do que se repete.

Na Psicologia, os estudos de Burrhus Frederic Skinner (1938) tiveram forte influência para o ensino e aprendizagem de línguas. Partindo de alguns princípios do associacionismo, desenvolveu-se a ideia de que um estímulo externo gera uma resposta que deve ser repetida e automatizada. O reforço positivo à resposta dada leva à aprendizagem.

O termo “*behaviorism*” foi utilizado pela 1ª vez por John Watson (1878-1958) e sua aplicação em educação significa definir a aprendizagem a partir do esquema estímulos (E) e respostas (R). A aprendizagem de uma língua se dá por um processo mecânico de criação de automatismos, de comportamentos a serem adquiridos, o que implica colocar o aluno em situações nas quais ele é estimulado, adquire o comportamento e o reproduz quando solicitado.

Em síntese, podemos dizer que na Metodologia Áudio-Oral, quanto a:

- **comunicação em sala de aula:** somente a língua estrangeira é utilizada em aula;
- **prioridade à prática oral:** primeiro a compreensão e produção oral, depois a escrita. Uso de desenhos e gestos para explicar palavras e ações;
- **desenvolvimento da comunicação:** diálogo fabricado pelo professor a partir de uma situação concreta do cotidiano. Repetição de estruturas por meio de perguntas e respostas (*patterns skills*);
- **referência para a aprendizagem:** professor é o modelo a ser seguido;
- **reforço positivo:** o professor solicita a repetição correta da estrutura gramatical e da pronúncia. A progressão da gramática se dá passo a passo. São propostos exercícios de substituição, de transformação, de completar lacunas, de acréscimo de um elemento novo na frase;
- **avaliação:** os erros de estrutura e de pronúncia não são tolerados. A avaliação se dá pela verificação do que foi compreendido e seu reemprego em uma situação semelhante.

Alguns questionamentos foram feitos em relação a esta metodologia:

- repetição exaustiva de estruturas não é necessariamente motivadora para a aprendizagem;
- o que é aprendido em sala de aula não é facilmente transferido para uma comunicação espontânea fora deste contexto;
- a aprendizagem de uma língua não se dá pelo condicionamento de estímulos externos, mas sim por características inatas que o aprendiz já possui (Chomsky);

- o professor é ainda o centro da atividade, porque é o modelo a ser imitado. O aluno observa, memoriza e imita. Portanto, a aprendizagem de estruturas da língua ocorre sem reflexão.

A teoria de Chomsky (1965) considerava que o aprendiz possuía uma gramática interna, um sistema linguístico interno, conhecimentos inatos que iriam ser estimulados no processo de aprendizagem. A descrição desse sistema indicava que a aprendizagem era concebida como um processo revelador das potencialidades inatas, que não estavam restritas a um conjunto de comportamentos a serem adquiridos ou diretamente influenciadas pelo contexto social no qual o aluno estava inserido. Para este linguista, a teoria do inatismo definia a existência de um sistema de tratamento de informações inato, que possibilitava o aprendizado de novos conhecimentos acrescidos àqueles que o indivíduo já possuía.

É somente a partir de 1970 que as metodologias ditas da segunda fase da era da comunicação, a saber a Metodologia estrutural-global-áudio-oral-visual e a Abordagem Comunicativa, desenvolverão a concepção de ensino de língua estrangeira a partir de situações de comunicação do cotidiano, baseadas em simulações reais.

Segundo alguns especialistas, os termos “estrutural” e “global” indicam uma aprendizagem que leva em consideração a linguagem verbal, as construções estruturais e, também, outros elementos não-verbais como gestos, além do contexto social e espaço-temporal, ou seja, elementos situacionais que remetem o professor e o aluno a um movimento de identificação, de contextualização da situação de comunicação. Os termos “áudio-oral-visual” sugerem o trabalho com a oralidade através de suportes diferentes, o áudio e a imagem projetada, mudança tecnológica importante da época (1960-1970). Além do gravador, o professor passa a projetar imagens ilustrativas dos diálogos relacionados com situações reais de comunicação, por meio de um projetor. Segundo Cuq (2003), a metodologia é definida como uma abordagem situacional global, audiovisual, comunicativa e integrada da língua estrangeira oral, expressão de uma realidade cotidiana por meio das imagens projetadas. A teoria linguística de referência que embasa esta

metodologia é a de Ferdinand Saussure, ou seja, a língua em situação (*parole en situation*). Em psicologia, a teoria relacionada a esta metodologia é a Gestalt; a aprendizagem se dá por meio da apreensão do mais simples ao mais complexo, dentro de um contexto de compreensão global dos fenômenos, com a integração cognitiva dos diferentes elementos presentes na situação. O professor é considerado modelo linguístico e além de ser o facilitador da compreensão do aluno, também é aquele que corrige o aluno na pronúncia e na entonação.

Segundo Cuq e Gruca (2003), as etapas de desenvolvimento de uma aula de acordo com a Metodologia estrutural-global-áudio-oral-visual podem ser assim formuladas:

- **Fase 1** - apresentação do diálogo em áudio concomitantemente com as imagens fixas que o ilustram;
- **Fase 2** - explicação da situação réplica por réplica, imagem por imagem, com o objetivo de assegurar que o aluno compreendeu o diálogo e não tem dúvidas quanto ao vocabulário;
- **Fase 3** - repetição do diálogo para verificação da pronúncia e memorização das estruturas dos diálogos;
- **Fase 4** - aplicação do que foi trabalhado em situações ligeiramente diferentes do diálogo inicial;
- **Fase 5** - transposição que leva o aluno a reutilizar as estruturas vistas em outras situações de comunicação semelhantes à primeira.

O ensino da gramática é indutivo, ou seja, do particular ao geral, para se chegar à formulação da regra. Os exercícios de reutilização e de transposição das estruturas gramaticais aprendidas em situações de comunicação são os mais utilizados para adquirir o que foi trabalhado. Sobre o erro, a correção não se dá na fase inicial de repetição ou produção, pois o professor não interrompe o aluno neste momento. É na fase de memorização e/ou transposição, que as correções podem ser feitas sobre a pronúncia, a entonação, a sintaxe.

Apesar da abordagem levar em consideração a situação de comunicação, os diálogos presentes nos livros didáticos em geral, são uma explicação da imagem como se estivessem “presos” a elas, o que empobrece a atividade. A mudança metodológica central a partir dos

anos 1970-1980 é o trabalho a partir de situações autênticas de comunicação, por meio do uso de documentos autênticos, que são um dos aspectos que caracterizam a abordagem comunicativa. Na didática das línguas, o termo **documento autêntico** refere-se a todo documento que é elaborado na língua estrangeira para os falantes daquela língua. Trata-se de todo “documento bruto” que não foi concebido para ser usado em sala de aula, como por exemplo, uma reportagem de jornal. O professor, ao utilizá-la na sala de aula, vai trabalhar com o texto para fins didáticos, em relação aos objetivos que está desenvolvendo. Neste caso, o documento autêntico passa por uma didatização e torna-se um instrumento pedagógico.

Em síntese, pode-se dizer que na Metodologia estrutural-global-áudio-oral-visual, quanto a:

- **comunicação em sala de aula:** somente a língua estrangeira é utilizada em aula;
- **desenvolvimento da comunicação:** a partir de situações concretas do cotidiano;
- **ensino da gramática:** indutivo e implícito;
- **avaliação:** a avaliação se dá nas fases de memorização e/ou transposição;

No início de 1970, novas demandas sociais, profissionais e de comunicação levam especialistas em línguas estrangeiras a publicar em inglês o *Threshold Level English* (1975) e, em francês, o *Niveau seuil* (1976). Estes documentos descreveram as funções de linguagem, bem como os objetivos linguísticos e de comunicação para o aprendizado de línguas estrangeiras, elementos essenciais para descrever a Abordagem Comunicativa. Alguns princípios orientam as bases teórico-metodológicas e a elaboração de material didático nessa abordagem:

- aprender uma língua estrangeira é desenvolver uma competência de comunicação;
- ensinar uma língua estrangeira é desenvolver um ensino que privilegia necessidades linguísticas e de comunicação;
- conhecer o sistema linguístico de uma língua não é suficiente para a comunicação;
- ênfase na situação de comunicação – quem, quando, onde, por quê – e na intenção de comunicação/função de linguagem (solicitar uma

informação, relatar fatos e acontecimentos, expressar uma opinião etc.);

- ênfase nas necessidades do aprendiz, em seus objetivos de aprendizagem.

Segundo Bertocchini e Costanzo (2008), a partir da descrição dos objetivos comunicativos de uma formação e dos atos de linguagem que serão desenvolvidos nas situações de comunicação, a competência de comunicação compreenderá de forma detalhada o desenvolvimento das competências abaixo:

- **competência linguística:** definição de objetivos linguísticos para a aprendizagem: conhecimentos de regras e estruturas da língua (modelos fonéticos, lexicais, gramaticais e textuais do sistema linguístico);
- **competência sociocultural:** conhecimento e apropriação das normas sociais e interacionais presentes nas diferentes relações e contextos entre indivíduos;
- **competência pragmático-discursiva/textual:** situações de comunicação contextualizadas que determinam a coesão e a coerência dos parâmetros da comunicação que será produzida e interpretada;
- **competência referencial:** a partir das informações que o locutor possui, ele poderá adquirir outras, de acordo com as experiências de mundo, de suas relações;
- **competência estratégica:** escolha de estratégias de comunicação eficazes para se atingir um determinado objetivo.

O erro na abordagem comunicativa é “admissível”. Entende-se, segundo os cognitivistas, que o aluno, ao errar, mostra que está testando hipóteses, ocupando um papel ativo no seu processo de aprendizagem. O erro é considerado como um dos momentos naturais da aprendizagem, portanto, integra o processo.

A produção oral é uma das competências mais desenvolvidas em sala de aula. A comunicação se dá integralmente em língua estrangeira e os alunos são levados a identificar, contextualizar e **simular** as situações do cotidiano que irão vivenciar.

Os objetivos comunicativos, linguísticos e socioculturais são definidos em funções de linguagem.

Segundo a Abordagem Comunicativa, o professor organiza sua aula respeitando as seguintes etapas:

- compreensão oral de uma situação de comunicação (diálogo) que introduz a unidade. Os alunos são levados a formular hipóteses de contextualização: quem, quando, onde, o quê;
- exploração de todos os elementos da situação de comunicação. O professor solicita a repetição, memorização e dramatização do diálogo;
- produção de um diálogo semelhante, com a utilização das expressões e estruturas da situação de comunicação;
- síntese da atividade, com comentários e sistematização das expressões utilizadas.

Na Abordagem Comunicativa, alguns fatores são determinantes para desenvolver a competência comunicativa :

- a contextualização das situações de comunicação: identificação dos elementos que caracterizam o contexto de produção da situação – quem, onde, quando, por quê;
- o aluno ocupa papel central na aprendizagem: o professor é o facilitador;
- os exercícios estruturais e a repetição exaustiva de frases e diálogos deixam de ser a atividade principal. Em classe, são desenvolvidos exercícios de simulação de situações de comunicação do cotidiano;
- as competências de recepção (ouvir e compreender) e as de produção (falar e ler) são trabalhadas de forma equilibrada;
- documentos autênticos são utilizados;
- o ensino da gramática não é explícito. Privilegia-se a gramática de uso com o reconhecimento de que há diferentes expressões que asseguram a comunicação. O vocabulário é escolhido em função das necessidades e objetivos da comunicação;
- a avaliação é centrada na capacidade de comunicar, que envolve a expressão oral, os gestos, enfim, todos os elementos que fazem parte da comunicação.

Abordagem para a Ação

Os anos 2000 são marcados por várias mudanças de ordem social, política e econômica, além do advento da Internet, que trouxe desafios relacionados a diferentes capacidades. O acesso a informações na *Web* é imediato e a rede de relações que se pode estabelecer (entre textos, entre indivíduos) é infinita. Procurar e selecionar uma informação, ler, compreender e escrever textos de diferentes gêneros, comunicar-se e interagir com uma ou com várias pessoas em situações presenciais e virtuais são ações possíveis de serem realizadas em uma ou mais de uma língua estrangeira, mobilizando ou desenvolvendo competências que respondam a necessidades pessoais, profissionais, escolares e/ou acadêmicas. No contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, comunicar-se não é somente a preparação e simulação da comunicação que se realizará no país da língua que aprendemos (por exemplo, para uma viagem turística), mas é também a compreensão de ações, de linguagem ou não, que levam a um agir social que mobiliza os conhecimentos/saberes acumulados, as estratégias adequadas para cada situação e as competências languageiras que induzem aos objetivos pretendidos. A comunicação entre os indivíduos, as trocas culturais, a interação em diferentes contextos são situações socialmente definidas, ou seja, o indivíduo é capaz de agir, transformar o contexto no qual está inserido, transformando-se a si mesmo. É por meio da linguagem que se realizam estas ações (Vygotsky, 2000; 2001).

Para as línguas estrangeiras, o ensino e aprendizagem de línguas se refere ao desenvolvimento de uma **competência languageira de comunicação**, que supõe o domínio de conhecimentos, saberes e ações que levam o aluno a mobilizar estratégias adequadas para realizar tarefas relacionadas à comunicação oral ou escrita. Diferentes capacidades languageiras são mobilizadas e integradas nas atividades para que a comunicação oral e escrita se realize.

No que diz respeito a procedimentos metodológicos, não há uma ruptura em relação à abordagem comu-

nicativa. Nesta, a atividade principal era a de simular uma realidade, ou seja, simular uma situação na qual o aluno se passa por alguém, por um “personagem”. Na Abordagem para a Ação, as ações de linguagem desenvolvidas se referem a um contexto autêntico de comunicação, no qual o aluno estabelece uma interação com o outro, em seu lugar de usuário real da língua. Os atos de fala são um meio pelo qual a interação ocorre, mas também são levados em consideração para a aprendizagem outros elementos, como capacidades não languageiras.

O exemplo dado por Puren (2011) traduz o que é a Abordagem para a Ação. Em uma situação do cotidiano – uma festa de aniversário – os atos de fala como “se apresentar”, “solicitar uma informação” fazem parte das capacidades languageiras de comunicação mas integram uma situação mais ampla que é “faire connaissance” (apresentar-se e conhecer pessoas). Isto significa que além de aprender a dizer na língua estrangeira “Eu me chamo...”, o aluno será levado a observar outros elementos da situação como : a quem se apresenta, qual o contexto, se há informações subjacentes etc).

Para o professor, a Abordagem para a Ação:

- remete a uma ação com início, condições de realização, resultados explicitados;
- é uma atividade que supõe interação com o(s) outro(s) e se justifica no contexto onde ela se realiza (primeiramente, sala de aula), implicando uma comunicação, a mais autêntica possível entre os alunos;
- deve mobilizar conhecimentos prévios, relacionando-os em função da situação de comunicação;
- implica o aluno como ator social que utiliza a língua e seus componentes (linguístico, discursivo, estratégico e social) para atingir determinados objetivos definidos pela situação de comunicação.

Além desses elementos, a Abordagem para a Ação privilegia ações coletivas, projetos entre as línguas e transversais a outras disciplinas.

4 - O contexto dos CEL: estrutura, professores, alunos, comunidade e programas de ensino

Os Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo (CEL) foram criados no ano de 1987, com o objetivo de oferecer aos alunos de várias cidades do Estado de São Paulo um espaço de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, diferenciado daquele da grade curricular da educação básica Ensino Fundamental de Anos Finais e Ensino Médio, e com uma proposta de forte vínculo com as ações e projetos que a escola e comunidade desenvolvem. O aprendizado de línguas estrangeiras é opcional e complementar aos estudos regulares e é oferecido a alunos do Ensino Fundamental de Anos Finais (do 7º ao 9º ano) e do Ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)/CEEJA, em horários fora da grade curricular regular.

O Decreto nº 54.758, de 10/09/2009, em seu Artigo 3º define que:

o ensino de língua estrangeira moderna nos Centros de Estudos de Línguas – CEL - deverá enfatizar o domínio da linguagem oral ou o seu caráter instrumental e de acesso à cultura de outros povos e civilizações, como mecanismo de enriquecimento curricular.

Vinculados administrativamente às diretorias de ensino e às escolas da rede pública estadual, os CEL tanto se beneficiam da estrutura geral dos locais onde estão localizados como contribuem para o enriquecimento dos espaços escolares, através da aquisição de materiais e recursos com a verba própria de que dispõem. Aos professores cabe a tarefa de selecionar e preparar o material pedagógico (incluindo avaliações) para ser utilizado nas aulas, definir estratégias de utilização e elaborar projetos com seu grupo/classe e/ou com turmas estudando outras línguas. Um bom exemplo é o projeto da Festa das Nações, que é realizado em vários CEL.

Na Resolução SE nº 44, de 13/08/2014 (república em 22/08/2014):

§ 1º - O CEL tem como objetivo proporcionar aos alunos enriquecimento curricular, mediante estudos opcionais de línguas estrangeiras modernas.

Artigo 1º - O Centro de Estudos de Línguas - CEL constitui uma unidade de ensino vinculada administrativamente e pedagogicamente a uma escola estadual e se destina ao atendimento de alunos devidamente matriculados no ensino fundamental ou médio, com frequência regular, na escola vinculadora ou em qualquer outra escola da rede pública estadual.

SEÇÃO III

Artigo 5º - O CEL deverá oferecer cursos de língua estrangeira moderna, preferencialmente em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar vinculadora, de forma a atender, em sua totalidade, a demanda proveniente dos cursos de ensino fundamental ou médio da região.

§ 1º - A organização dos cursos a serem oferecidos pelo CEL deverá observar a seguinte ordem de prioridade:

- 1 - curso de língua espanhola;*
- 2 - continuidade dos cursos de línguas estrangeiras modernas em funcionamento, nos termos dos mínimos estabelecidos na presente resolução;*
- 3 - implantação gradativa de cursos de inglês, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio;*
- 4 - implantação gradativa de cursos do idioma mandarim, destinados exclusivamente a alunos do ensino médio.*

§ 2º - Os cursos de inglês, de que trata o item 3 do parágrafo 1º deste artigo, destinam-se, precipuamente, ao desenvolvimento da compreensão e da fluência na conversação oral nesse idioma.

Com o fortalecimento dos CEL e com a oferta de cursos em várias línguas estrangeiras professores, alunos e a comunidade têm atuado conjuntamente, com mais frequência, em projetos interdisciplinares integrados às outras ações que a escola desenvolve.

A integração com a comunidade é uma característica específica dos CEL e ocorre, sobretudo, a partir do envolvimento e compromisso do professor. Além dos projetos pedagógicos, em muitas situações, é o professor, juntamente com o Professor Coordenador do CEL, responsável por mobilizar a comunidade para garantir a

inscrição dos alunos nos cursos de LEM de um semestre para outro.

No que se refere aos conteúdos dos programas de ensino de LEM nos CEL, o professor deverá elaborar seu plano de trabalho docente, levando em consideração o vínculo com o contexto no qual o CEL está inserido e as necessidades de suas diferentes turmas.

Dos aspectos descritos, os seguintes princípios orientaram a elaboração das Diretrizes Curriculares dos CEL:

- desenvolver competências linguísticas, discursivas, pragmáticas e socioculturais;
- aprender a compreender e expressar-se utilizando diferentes linguagens;
- desenvolver as competências de compreensão e expressão dentro da perspectiva de uso da língua

a partir de seu contexto social e do agir social que seu aprendizado possibilitará;

- reconhecer as variantes da língua e as relações culturais que elas significam;
- desenvolver a competência intercultural e plurilíngue;
- favorecer o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do pensamento crítico.

Partindo desses princípios, o ensino e aprendizagem das LEM nos CEL, considerando as diferentes práticas de linguagem, devem explicitar o conjunto de atividades que serão desenvolvidas visando a apropriação de saberes e competências, levando o aprendiz a um processo progressivo de autoavaliação e reflexão metacognitivas.

5 - Competências no ensino de línguas estrangeiras

A noção de competência em Educação vem sendo utilizada em contextos educacionais há algumas décadas, instaurando uma discussão ampla e complexa do seu significado e aplicabilidade nas diferentes esferas do sistema educacional brasileiro.

Do seu conceito geral “enquanto capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela” (ALLESSANDRINI, 2002), passando a definições mais específicas sobre o desenvolvimento individual de competências para o trabalho (MACHADO, 2002) e, ainda, discutindo seu uso como referência para a elaboração de currículos (disciplinas e competências) e sistemas de avaliação, é importante ressaltar a necessidade de esclarecer o que o conceito representa em um determinado contexto, sobretudo quando o conceito é empregado em documentos oficiais.

Segundo esses autores, o termo competência está associado à articulação de conhecimentos a serviço de uma ação sobre uma determinada realidade que pode levar ou não a transformações das ações pedagógicas de um contexto ou campo nocional ou disciplinar determinado. Podem ser incluídas também ações que se referem a formas de ensinar e aprender que visam a orientar ações de planejamento, avaliação e reformulação de políticas.

Há, ainda, autores como Bronckart e Dolz (2004) que se referem à *era da lógica das competências* e consideram que a adoção de um termo único pode causar confusões permanentes e sugerem que nos processos ensino e aprendizagem o termo mais apropriado seria **capacidade**, na medida que este pressupõe a avaliação contínua e detalhada de ações que se realizam em um determinado tempo e contexto.

O que é claro nas contribuições sobre o tema é que a noção envolve uma série de sub ou micro competências que levam à ação concreta de educadores e professores na formação de seus alunos e, portanto, sugerem algo mais ativo em termos de perfil e engajamento. São os recursos de ordem linguística, afetiva, de conhecimentos, de atitudes que são mobilizados para a comunicação.

No Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas são mencionadas as dimensões que compõem a competência linguageira de comunicação:

- **competência linguística** compreende a competência lexical, gramatical, semântica, fonológica e ortográfica (CECR, 2001, p. 87);
- **competência sociolinguística** compreende os conhecimentos e habilidades exigidos em diferentes contextos para a comunicação, conside-

rando-se todos os fatores de ordem sociocultural (marcadores de relações sociais, regras de polidez, expressões, contexto formal e informal etc) (CECR, 2001, p. 93);

- **competência pragmática** se refere à capacidade que o aluno tem de identificar como a comunicação ocorre em termos discursivos (o aprendiz deve ser capaz de organizar as frases e expressões em um todo coerente – é a língua em funcionamento) e interacionais (CECR, 2001, p. 98-99)

1. Desenvolvimento da competência intercultural

A relação entre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com aspectos relacionados à civilização, à cultura de uma determinada língua é imediata. Ensinar francês, é aprender/obter informações sobre países de língua francesa; ensinar alemão significa o mesmo para a Alemanha e assim por diante.

Esta relação da língua associada a uma cultura esteve presente na didática das línguas estrangeiras, nos livros didáticos e se referia a uma determinada concepção de ensino e aprendizagem de línguas.

A questão a ser discutida é: um professor que ensina uma língua estrangeira está automaticamente trabalhando para a formação cultural do aluno? Como isso ocorre?

Na evolução da didática das línguas, observam-se três abordagens que revelam concepções de ensino e aprendizagem dessa relação língua-cultura(s):

- Cultura = civilização
- Cultura = cultura(s)
- Cultura = intercultural

Na primeira, o professor é aquele que trabalha na perspectiva da informação. O aluno aprende sobre os fatos históricos que marcaram uma determinada época, seus protagonistas; acumula informações sobre acontecimentos e curiosidades; estuda trechos de textos literários clássicos e é informado sobre valores, ideias e comportamentos de uma civilização. Nos livros didáticos, as atividades propostas visam a assegurar a informação e sua compreensão e, em muitas atividades, o que se encontra é o modelo pergunta-resposta.

Na segunda, há uma evolução em relação ao conceito de cultura, estendendo-o a outras culturas. Amplia-se a noção de que uma língua possa estar expressa em várias culturas como, por exemplo, no caso da língua francesa que é associada à França, mas também a todos os outros países em que se falam francês. O objetivo é dar acesso ao aluno a informações que contextualizem a língua aprendida em diferentes culturas para que ela seja reconhecida em suas diferenças. As atividades são de descrever para conhecer a cultura do outro como um objeto estático, ou seja, obter informações pontuais, livrescas e parciais. O papel do professor é daquele que transmite conhecimentos, explicações e descrições de uma determinada cultura em relação à língua estudada. Nos livros didáticos, as atividades são de descoberta e, em muitos casos ratificadoras de estereótipos que circulam e são transmitidos de um grupo para outro. Não há o incentivo para o questionamento.

Na terceira, a intercultural se situa no período da Abordagem Comunicativa até os dias de hoje e apresenta as seguintes características:

- reconhecimento das relações entre culturas sem, no entanto, hierarquizá-las (não há julgamento de valor de uma cultura em relação a outra);
- reconhecimento de que o aluno é co-responsável pelo seu aprendizado e sua bagagem sociocultural, linguística, educacional fazem parte de sua aprendizagem;
- ensinar nesta abordagem significa compreender a complexidade das relações sociais; cultura não é sinônimo de descrição de fatos e acontecimentos;
- reconhecimento da diversidade e da dimensão relacional e intercultural presentes em todos os espaços sociais ocupados.

Na revista *Recherches en Education* - nº 9 - Novembro 2010 - Martine A. Pretceille, destaca alguns pontos para reflexão:

- *Nos sociétés sont structurellement marquées par la pluralité et la diversité culturelle.* (Tradução : Nossas sociedades são estruturalmente marcadas pela pluralidade e diversidade cultural);
- *Pour comprendre la diversité culturelle d'aujourd'hui, il ne suffit pas de diviser la société en une*

succession de faits homogènes. (Tradução: Para compreender a diversidade cultural de hoje, não basta dividir a sociedade em uma sucessão de fatos homogêneos);

- Ensinar uma língua-cultura(s) é *Apprendre à penser la diversité et pas la différence.* (Tradução: Ensinar uma língua-cultura(s) é aprender a pensar a diversidade e não a diferença);
- *La lecture des signes culturels suppose des opérations complexes et non pas un simple décodage de signes préconstitués.* (Tradução: A leitura dos sinais culturais supõe operações complexas e não uma simples decodificação de sinais preconcebidos).

A partir desses pontos, é possível dizer que a perspectiva intercultural de abordagem da relação língua-cultura(s) permite que a experiência sociocultural dos alunos seja considerada e que eles possam compreender, agir e reagir em diferentes contextos, não se restringindo a “guardar”, “memorizar” informações estereotipadas que circulam na sociedade.

Em relação às atividades, sugere-se que o trabalho seja feito, prioritariamente, numa perspectiva de pesquisa, reflexão e interação. Para isso, a atividade deve conter:

- definição de objetivos;
- escolha de temas que se refiram à atualidade;
- escolha de diferentes documentos autênticos;
- elaboração de atividades que permitam o desenvolvimento do pensamento científico/pesquisa (aprender a pesquisar na Internet e em outros espaços);
- pesquisa sobre o tema por parte do professor – desenvolvimento do seu pensamento científico/pesquisa (ensinar a pesquisar na Internet em outros espaços);
- reflexão metacognitiva ao final da atividade, recuperando as etapas que foram desenvolvidas e o que foi aprendido.

2. Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) para o ensino de línguas

Com o advento da Internet, dos recursos tecnológicos, das redes sociais, a comunicação no cotidiano

pessoal, familiar, escolar e de trabalho passou por diversas mudanças que acarretaram transformações de comportamento cotidiano. A rapidez com que se encontra uma informação e o uso do celular são ações frequentes que se incorporaram ao dia a dia. Mesmo considerando alguns exageros que podem acarretar a dependência de alguns recursos tecnológicos, não se pode deixar de reconhecer que essa presença que está também na sala de aula.

Mas, o fato de se utilizar cada vez com mais habilidade esses recursos facilita o uso das tecnologias na sala de aula?

Não necessariamente.

Ao se retomar a evolução das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas, é possível assinalar as dificuldades de adaptação para a utilização de recursos tecnológicos como o gravador, os projetores de slides e, nos dias de hoje, da Internet.

Nesse sentido, o primeiro aspecto que deve ser ressaltado é que aprender tecnicamente a usar um equipamento ou um recurso não significa saber usá-lo de forma pedagógica, para que a tecnologia represente uma ferramenta a serviço da aprendizagem e não o contrário. Para Freire e Leffa (2013: 34): “o que interessa para a educação é a qualidade do instrumento de mediação - seja do suporte físico como o livro ou a internet, seja da linguagem transportada por esse instrumento, como a verbal ou a imagética”. Assim, é necessário compreender quais são as situações nas quais a(s) tecnologia(s) pode(m) contribuir para o desenvolvimento de competências orais e escritas no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Este aspecto é fundamental para que se possam definir os eixos que orientariam uma formação de professores em TIC.

Um segundo aspecto se refere ao perfil do aluno (usuário da Internet). Segundo Braga (2013, p. 51) esses alunos “mesmo sem sair de seu próprio espaço geográfico, têm a possibilidade de usufruir uma ‘imersão linguística virtual’ que permite o acesso a situações reais de uso da língua”, especialmente por meio de sua participação em redes sociais e outras situações de comunicação *on-line*. Os usuários/alunos estão em contato com uma série de documentos disponíveis na rede podendo utilizá-los para o seu uso cotidiano e/ou aprendizado. No que se refere a este último, é no

ambiente escolar que o aluno poderá aprender a pesquisar, compreender, selecionar e classificar documentos segundo objetivos de aprendizagem. Tais habilidades são transversais ao ensino de modo geral e, no ensino de línguas estrangeiras, são momentos específicos nos quais o professor pode desenvolver o trabalho de estratégias de compreensão oral e escrita, entre outras atividades.

Um terceiro aspecto, se refere ao trabalho do professor, a procedimentos metodológicos que o professor deve adotar para o uso das tecnologias, em particular, dos recursos da Internet, enumerados a seguir:

1. a organização e a apresentação clara das etapas da sequência da atividade para favorecer a apropriação pedagógica do que se espera ser desenvolvido e os critérios de avaliação;
2. a sugestão de atividades complementares, sites em LEM para colocar à disposição do aluno o que existe na *Web* e pode ser aproveitado o aperfeiçoamento da aprendizagem;
3. a criação de projetos que utilizem as tecnologias que possam trabalhar três dimensões: o linguístico, o tecnológico e o metodológico.

A título de exemplificação: “Um professor propõe a seus alunos uma pesquisa sobre um tema da atualidade ligado à cultura da língua estrangeira estudada. Para isso os alunos deverão realizar uma pesquisa na Internet. A atividade final é a apresentação de um seminário em *slides* sobre o tema escolhido”. Neste exemplo, as três dimensões seriam assim entendidas:

- linguístico – a pesquisa é feita na LEM e os alunos devem mobilizar suas capacidades de leitura e compreensão dos textos encontrados.
- tecnológico – o professor sugere etapas para a realização de uma busca na Internet. Sabemos que a prática de copiar/colar (ou o plágio) é feita e que não é óbvio que o aluno saiba buscar, selecionar, recortar e reformular o que encontrou;
- metodológico – desenvolvimento das etapas para aprender a apresentar um seminário em *slides*: plano da apresentação; justificativa do interesse pelo tema; itens que foram selecionados e conteúdos a eles relacionados; conclusão; referências bibliográficas.

8 - A avaliação em línguas estrangeiras

A temática da avaliação é uma constante nos diferentes contextos escolares. O que significa avaliar, como avaliar, o quê avaliar e como medir o progresso dos alunos por meio de instrumentos adequados são algumas das questões presentes no cotidiano do professor em sala de aula. Além disso, é necessário ressaltar de modo geral que, no contexto escolar organizado por disciplinas e no sistema educacional vigente no Brasil, a representação de avaliação construída por professores e alunos recai principalmente em situações de exames, provas, testes, visando classificar o aluno por meio de uma nota ou conceito a partir dos acertos e erros. A característica desse tipo de concepção de avaliação é definida como somativa e ocorre em momentos específicos que o sistema educacional estabelece para efeitos de progressão do aluno no currículo escolar da escola, estando diretamente vinculada à obtenção de

certificados e diplomas. O foco é no resultado final que é transmitido institucionalmente, fazendo com que o aluno avance na estrutura do sistema educacional ao qual está vinculado.

Na didática das línguas estrangeiras, as metodologias de ensino e aprendizagem de línguas até os anos 70, apoiadas em princípios didático-metodológicos e linguísticos explicitaram mecanismos para a avaliação do aprendizado dos alunos, em diferentes sistemas educacionais enfatizando a correção gramatical, lexical e fonética, corroborando assim com uma concepção de avaliação voltada à verificação desses aspectos. Os exercícios estruturais realizados nos laboratórios de línguas, apoiados na concepção estruturalista de ensino, são o exemplo desse momento da didática das línguas onde o aprendizado das estruturas gramaticais ocupava um lugar central na aprendizagem.

Com a abordagem comunicativa, dos anos 70 até os anos 90, o foco da aprendizagem voltou-se ao desenvolvimento de competências de comunicação que o aluno deveria adquirir para expressar-se em língua estrangeira nas quatro habilidades, compreender a linguagem oral, falar, ler e escrever. Nesta direção, o desenvolvimento de capacidades que envolvessem o reconhecimento da situação de comunicação em seus aspectos discursivos, quem, quando, onde, o quê e porquê, eram elementos que o levavam a identificar o contexto e os interlocutores da situação de comunicação. Aprender uma língua estrangeira significava aprender a comunicar-se e, portanto, a reconhecer que outros aspectos não verbais também deveriam ser levados em consideração. Nessa concepção, o erro foi relativizado na medida em que a capacidade do indivíduo em comunicar-se com outro(s) em diferentes situações do cotidiano, escolares/acadêmicas e profissionais era o objetivo final do ato comunicativo.

Com o advento da Internet, o acesso a informações e documentos, a possibilidade de troca entre falantes de várias línguas imprimiu uma realidade pluricultural que solicita que o indivíduo/aprendiz mobilize competências orais e escritas adequadas a diferentes situações de comunicação.

Em contextos de ensino e aprendizagem, como os Centros de Línguas, o aprendiz traz estas experiências para a sala de aula e, dessa forma, pode potencialmente desenvolver e/ou aperfeiçoar competências de comunicação relacionadas às atividades propostas pelos professores que serão, por sua vez, avaliadas de acordo com os objetivos e características desse contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras.

É a partir daí, que os eixos para definir a concepção de avaliação em línguas estrangeiras nos Centros de Língua deve ser orientada, ou seja, pela articulação entre os objetivos gerais do projeto pedagógico, das especificidades dos grupos, em se tratando de salas multiseriadas e dos objetivos comunicativos, linguísticos e interculturais em cada um dos níveis das línguas estrangeiras oferecidas.

Avaliar em línguas estrangeiras significa, portanto, em termos gerais, levar em consideração o desenvolvimento do aprendiz

- na totalidade dos objetivos e conteúdos desenvolvidos;
- nas competências orais e escritas, por meio da realização de projetos pedagógicos, tarefas comunicativas, atividades e exercícios, entre outros;
- nas capacidades de linguagem adequadas a cada contexto e situação de comunicação oral ou escrita;
- nas produções orais e escritas, por meio de diferentes instrumentos de avaliação em relação aos objetivos, as competências desenvolvidas em cada nível;
- nas competências interculturais que permeiam as atividades, focalizando sua capacidade de conhecimento, reconhecimento e interação com a(s) cultura(s) de línguas estrangeiras;

A formação contínua do professor em avaliação tem como objetivo refletir, discutir, elaborar, analisar e interpretar produções sobre o que foi desenvolvido visando estabelecer os parâmetros que atestem e qualifiquem o aprendizado dos alunos.

9 - Referências bibliográficas

BRAGA, D. Cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP) – <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=%2ff86MKs659s%3d&tabid=425&language=fr-FR>versões. Acesso em: 20/05/15.

CHOMSKY, N. *Réflexions sur le langage*, Paris: Flammarion, 1977. p.12-13.

CUQ, J.P. & GRUCA, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2003.

CUQ, J. P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, 2003.

KOHL DE OLIVEIRA, M. *Vygotsky - Aprendizagem e Desenvolvimento, Um Processo Sócio-histórico*. São Paulo: Scipione Didático, 2010.

MACHADO, N.J. "Sobre a idéia de competência" in PERRENOUD, P,

DIRETRIZES CURRICULARES

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

THURLER, M e alii *As Competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.137-155.

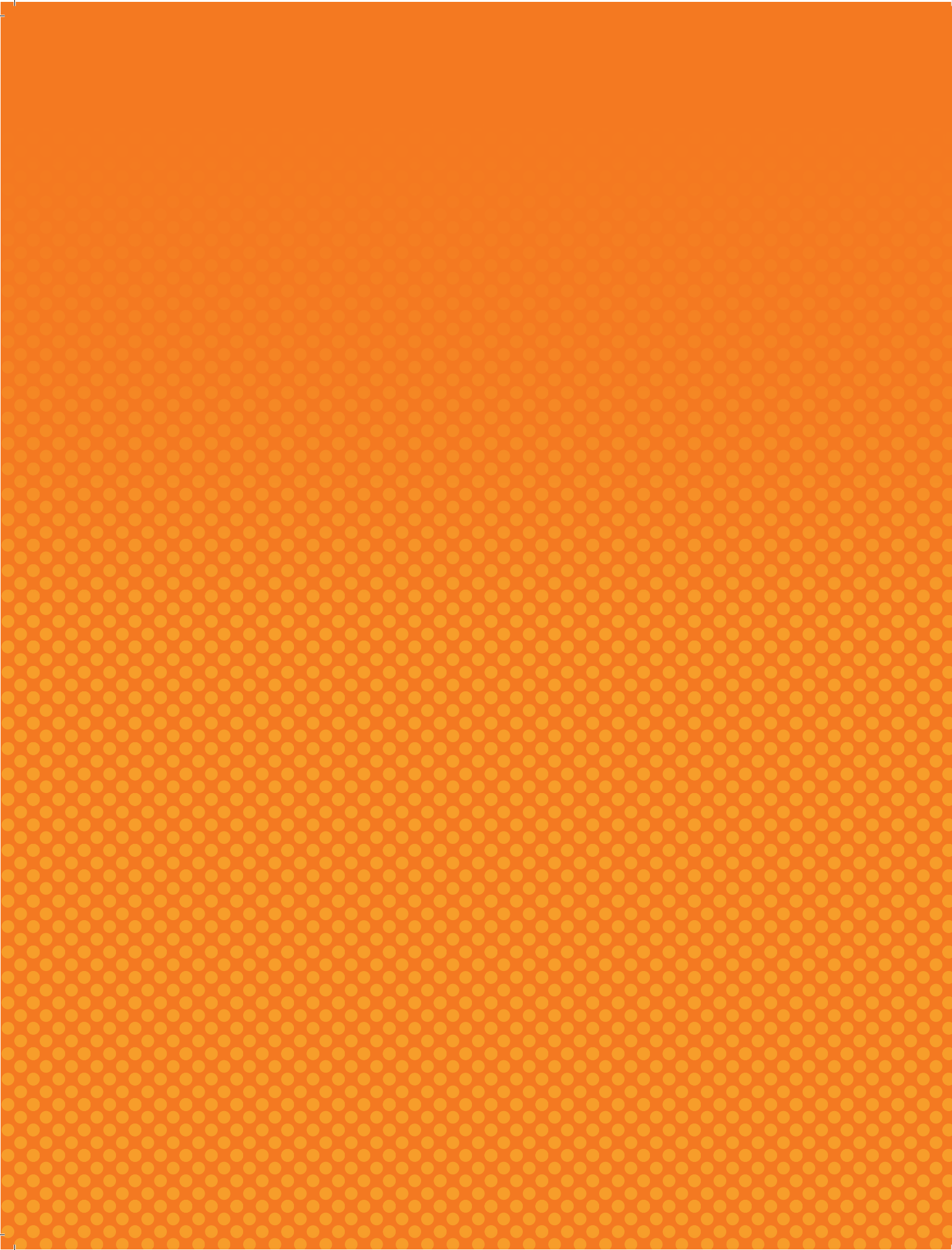
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) - http://cvc.instituto-camoes.pt/fichaspraticas/formulario/quadro_niveiscomuns.html. Acesso em: 20/05/15.

PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

VILLAS BOAS, B.M.F. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. São Paulo: Papirus Editora, 2009.

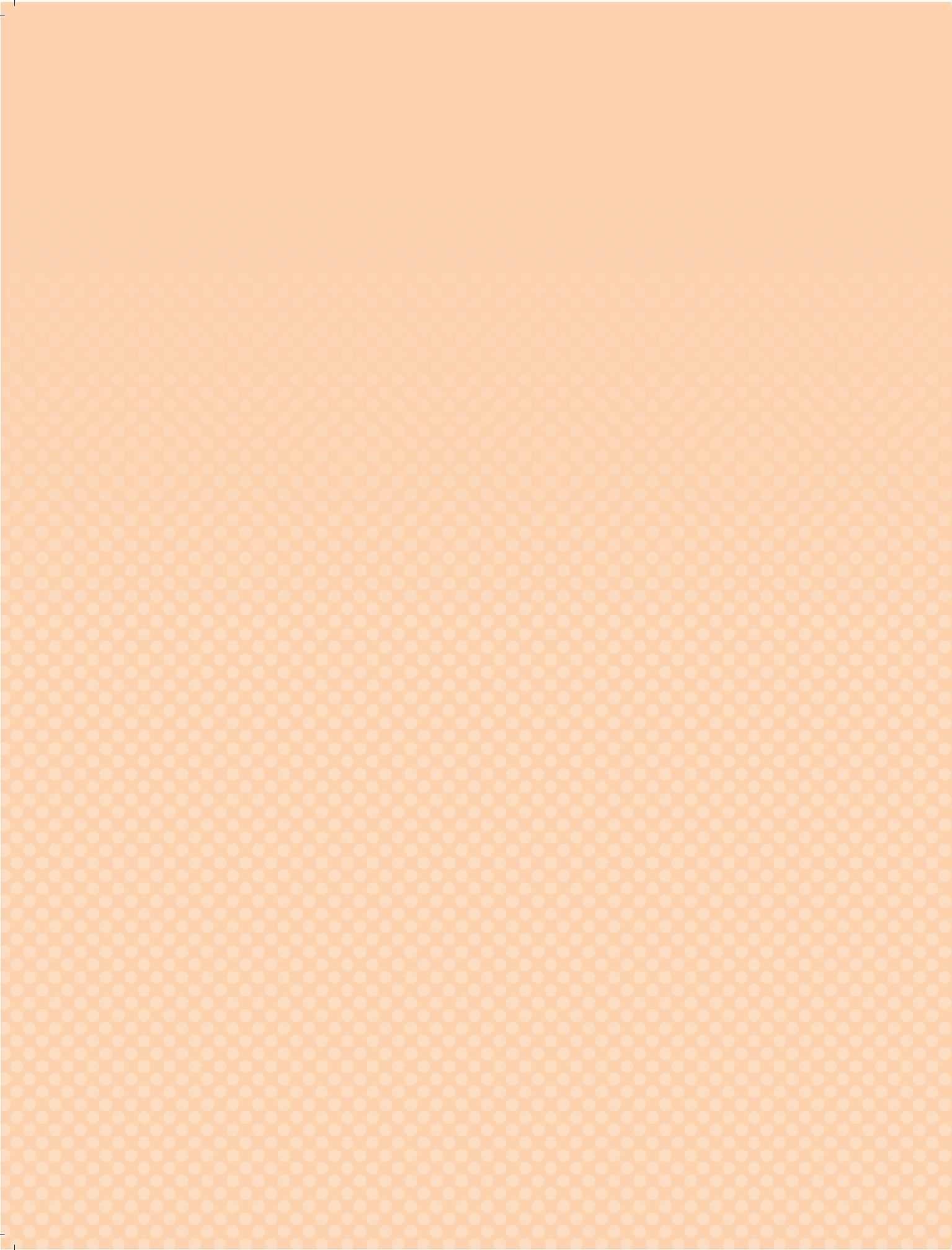
VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.





ALEMÃO



DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE IDIOMAS NO CEL: ALEMÃO

Prof. Renato Ferreira da Silva

Aspectos históricos e culturais

Embora países de língua alemã como Alemanha, Áustria e Suíça estejam geograficamente muito distantes do Brasil, nossa relação com tais países e suas respectivas culturas pode ser constatada por diversos caminhos.

Na região sul do Brasil, a história de muitas famílias e cidades está intrinsecamente ligada à língua e cultura alemãs, graças aos imigrantes que vieram reconstruir suas vidas e constituir famílias em nosso país. Na região sudeste, principalmente no Estado de São Paulo, nosso contato com a língua e cultura alemãs ocorre, de um lado, por questões econômicas, uma vez que a Grande São Paulo representa nada menos do que o maior pólo de indústrias alemãs fora da Alemanha, e, por outro lado, pelo interesse em áreas como filosofia, música, literatura, ciências e tecnologia, nas quais países de língua alemã sempre se destacaram e que representam estímulos para estrangeiros buscarem oportunidades de estudo, especializações e pesquisa nesses países.

Em decorrência disso, constata-se não apenas a procura de estudantes e pesquisadores estrangeiros por vagas em universidades e institutos de pesquisa alemães, mas também uma disposição de suas mais de 350 universidades em acolher estudantes estrangeiros que estejam bem preparados. No ano de 2014, por exemplo, mais de onze por cento das vagas em universidades alemãs foram ocupadas por estrangeiros. Além disso, poucos países dispõem de tantas agências de fomentos dispostas a conceder bolsas para tais estudantes. Entretanto, não basta apenas ter um ótimo histórico escolar, desempenho acadêmico acima da média, muita disposição e força de vontade para ter uma oportunidade como essa. Bons conhecimentos do idioma alemão são imprescindíveis para alcançar esse objetivo.

Com importantes expoentes na literatura (Goethe, Thomas Mann, Kafka, Rilke), na música (Mozart, Schubert, Beethoven, Karajan), no esporte (Michael Schumacher, Franz Beckenbauer, Miroslav Klose, Bastian Schweinsteiger), no cinema (Fassbinder, Wim Wenders, Werner Herzog, Fatih Akin), na filosofia (Kant, Adorno, Nietzsche, Schopenhauer) e em diversas áreas das ciências e da tecnologia, o idioma alemão representa não apenas um diferencial para o mercado de trabalho, mas uma ponte entre seus falantes e um vastíssimo campo de conhecimento e entretenimento.

Além disso, a língua alemã é o idioma mais falado na União Europeia como língua materna e se encontra, nessa região, atrás apenas do inglês, como a língua estrangeira mais estudada. O alemão é ainda idioma oficial da Áustria, Suíça, Liechtenstein, Bélgica, Luxemburgo e Alemanha, a maior economia da Europa.

Embora o alemão seja uma língua indo-europeia como as línguas latinas, ele pertence à família das línguas germânicas, assim como o inglês, o sueco, o holandês, o dinamarquês, entre outras. Esse fato justifica diferenças entre o alemão e o português nos níveis fonético, fonológico, lexical e morfossintático. Como uma das características mais peculiares do idioma alemão destaca-se a possibilidade de se construir palavras compostas (*Feuerwehrrettungshubschrauber* – “helicóptero de salvamento do corpo de bombeiros”) que, para falantes de qualquer língua latina, parecem impossíveis de serem compreendidas ou sequer pronunciadas. No entanto, essa característica torna o idioma alemão mais fascinante, pois possibilita a criação de novas palavras e conceitos, muitos dos quais utilizados na forma original até em outros idiomas, como, por exemplo, *Weltanschauung* (“visão de mundo”) e *Zeitgeist* (“espírito do tempo”).

É preciso ter em mente, também, que aprender um idioma estrangeiro vai muito além do conhecimento das regras gramaticais e de um vocabulário amplo desse idioma. Toda língua faz parte de uma cultura e, por isso, não deve ser aprendida sem se levar em consideração os aspectos culturais.

Por esse motivo, é importante que tais aspectos sejam sempre parte integrante da aula de alemão como língua estrangeira. Cada professor deve, ao preparar uma aula, se perguntar quais aspectos culturais devem ser inseridos nesse momento e analisar o material didático para verificar se ele já oferece informações sobre o assunto. Na maioria dos casos, será constatada a falta de tais informações e, sendo assim, o papel do professor se torna ainda mais importante, uma vez que ele terá a responsabilidade de completar a aula a ser dada, de modo que ela não se restrinja a aspectos puramente linguísticos.

Convém ressaltar que, ao abordar tais aspectos, não se deve propor ou mesmo apresentar uma comparação com nosso país, com o intuito de criticar uma das partes, mas sim para lembrar que há diferenças que devem ser respeitadas e compreendidas por todos que almejam um dia dominar um idioma estrangeiro.

Aspectos culturais em uma aula de língua estrangeira representam um campo extraordinariamente amplo, pois podem se referir a questões puramente geográficas, como a localização de uma cidade ou região, à existência de dialetos, valores e até rituais dessa cultura. No caso do ensino da língua alemã, por exemplo, é importante saber quais são os países que têm essa língua como idioma oficial, o valor da pontualidade nessa cultura e até como proceder quando se é apresentado a alguém.

Além disso, há questões intrinsecamente ligadas à própria língua, como a diferença entre os tratamentos *du* e *Sie* e o significado do verbo *einladen* (convidar). No primeiro exemplo, é importante explicar que *du* e *Sie* não se tratam de simples traduções das formas de tratamento *você* e *o senhor/a senhora*. Uma mera tradução não resolve esse problema, uma vez que há regras e significados distintos para tais formas de tratamento em

alemão e português. Enquanto no português do Brasil, as formas *o senhor* e *a senhora* significam respeito, o pronome alemão *Sie* é empregado quando os interlocutores não têm intimidade. Por conta disso, não é raro pessoas começarem a se tratar por *Sie* e, com o passar do tempo, trocarem para o *du*. Porém, essa troca não ocorre de maneira espontânea, mas sim a partir de uma sugestão de uma das partes e com o consentimento da outra. Por outro lado, não há a menor possibilidade de se tratar alguém da própria família por *Sie*, pelo fato de essa forma de tratamento representar distância, ao passo que na cultura brasileira não é raro encontrarmos pessoas que tratam seus avós, por exemplo, por *senhor* e *senhora*.

Quanto ao segundo exemplo, se procurarmos no dicionário o correspondente em português do verbo *einladen* encontraremos, sem nenhuma dificuldade, a palavra *convidar*. Entretanto, essa tradução não garante a compreensão e o uso adequado dessa palavra, pois a mesma, utilizada em determinados contextos, implica em se assumir gastos que esse convite porventura possa gerar. Isso significa que “convidar alguém para almoçar” (*jemanden zum Mittagessen einladen*), por exemplo, não significa apenas que essa pessoa queira a companhia da outra, mas também que pagará a conta. Por outro lado, quando se aceita tal convite, não se deve tentar pagar a conta no final, o que seria equivalente a devolver um presente.

Os dois exemplos acima ilustram o quão imprescindível é a abordagem de aspectos culturais em sala de aula e que os mesmos não podem ser dissociados da aprendizagem de uma língua estrangeira. Destacar semelhanças e diferenças entre as culturas da língua materna e da língua alvo não é importante apenas como contribuição para uma aprendizagem mais efetiva desse idioma, mas também para preparar os alunos para um mundo cada vez mais conectado e diversificado.

Ensinar e aprender alemão pode parecer um desafio, principalmente para falantes de uma língua latina como o português, mas é justamente isso que faz com que esse conhecimento permita se destacar nos estudos e no mercado de trabalho.

Aspectos linguísticos

No presente documento são discutidas, primeiramente, dificuldades de pronúncia para falantes de português brasileiro. Em seguida, estão discriminados os campos temáticos a serem abordados ao longo dos cursos. Inclui-se, depois, uma tabela dividida em *objetivos comunicativos* e *meios linguísticos*.¹ No lado esquerdo, estão os objetivos que devem nortear o preparo e a condução das aulas. Para que tais objetivos sejam alcançados, é preciso apresentar aos alunos os respectivos meios linguísticos, elencados no lado direito. Esse processo pode ou não envolver o conhecimento declarativo de estruturas gramaticais. Na maioria dos casos, são apresentadas estruturas, frases ou inícios de frases que

devem ser utilizados sem a explicitação da gramática contida neles. Para isso, basta que os alunos entendam em qual situação e com qual objetivo comunicativo tais estruturas devem ser empregadas. Quando a gramática precisar ser colocada em primeiro plano, ou seja, introduzida e treinada pelos alunos, a mesma aparecerá na tabela com a nomenclatura usual (p.ex. *Perfekt* com *haben* e *sein*). Nesses casos, entretanto, a introdução e o todo o trabalho com tópicos gramaticais devem necessariamente ocorrer de forma indutiva, ou seja, proporcionando aos alunos exemplos adequados e em quantidade suficiente para que os mesmos formulem hipóteses e tenham condições de inferir a regra.

Pronúncia

Falantes de português do Brasil como língua materna costumam ter algumas dificuldades com a pronúncia do alemão, tanto no nível prosódico quanto no segmental. Tais dificuldades são causadas por um lado pela inexistência de determinados fonemas na língua materna e, por outro lado, por diferenças na articulação de fonemas encontrados em ambas as línguas.

Embora, à primeira vista, as consoantes do alemão pareçam causar mais dificuldades, essa impressão refere-se muito mais à constituição silábica do que à pronúncia das consoantes propriamente ditas. Combinações com *pflücken* podem gerar desvios no início da aprendizagem, pois os aprendizes tenderão a inserir uma vogal, normalmente um *i*, entre as consoantes *p* e *f*. O mesmo pode acontecer com sílabas terminadas em consoantes que, em alemão, não têm essa vogal de apoio. Esses desvios causados por interferência da língua materna tendem a desaparecer se houver muita correção, prática desses sons e se tais diferenças forem abordadas em sala de aula, para que os alunos as percebam e consigam até corrigir a si mesmos.

Outra característica da língua alemã importante para uma boa compreensão é a existência de uma pa-

rada glótica (*Knack-Laut, glotal stop*). Isso impede que uma consoante no final de uma sílaba seja pronunciada como início da sílaba seguinte, caso essa inicie com uma vogal:

Haus.auf.ga.be, mit.ei.n.ander

A mesma regra é válida para palavras separadas como em:

Das Auto

Para efeito de correção em sala de aula, é importante chamar a atenção dos alunos para tal regra. Entretanto, isso deve ser feito de uma maneira simplificada. Uma forma eficaz de se fazer isso é explicar que deve haver sempre uma pausa curta entre tais sílabas, preferencialmente com uma visualização de tal fenômeno:

Haus/aufgabe, mit/ein/ander, das /Auto

Já as vogais do alemão tendem a oferecer mais dificuldades, as quais se referem a dois aspectos: o arredondamento das vogais e à tensão.

No primeiro caso, vale chamar a atenção para o fato de o alemão possuir vogais que não encontramos no português e que são marcadas graficamente pelo *Umlaut* (trema): *ö* e *ü*.

1 Os níveis A1 e A2 do Quadro Europeu Comum foram utilizados como referencial na elaboração destas Diretrizes.

Nesse caso, é importante explicar que, embora a grafia possa induzir a uma interpretação errônea, não se trata de se pronunciar um **o** ou um **u**. O **ö** nada mais é do que um **e** produzido com os lábios arredondados, enquanto o **ü** deve ser explicado como sendo um **i** produzido com os lábios também arredondados.

No que se refere à tensão, a língua alemã possui vogais tensas e distensas. Normalmente, mencionam-se as vogais tensas como sendo longas e as distensas como sendo curtas. Tal nomenclatura é bastante adequada para uma sistematização do fenômeno para fins metodológicos, ou seja, para a sala de aula, mas é importante saber que vogais longas são o resultado de uma vogal tensa que possua o acento primário. A tensão empregada na produção de tais vogais é acusticamente relevante. Para o contexto de sala de aula, é recomendável marcar, por exemplo, com um risco embaixo da vogal, quando a mesma for tensa/longa. Dessa maneira, os alunos terão mais facilidade de se lembrar da pronúncia. Além disso, uma regra importante diz que uma vogal distensa/curta precede duas consoantes (*Kopf, Butter, Sonne, Heft*), enquanto vogais tensas/longas são seguidas por uma consoante (*Vater, Bruder, Fuß*). Essa regra possui algumas exceções que, na verdade, são explicáveis pela estrutura silábica, mas essas exceções podem e devem ser aprendidas separadamente (p. ex. *Buch* possui uma vogal longa). Há ainda outras formas gráficas de se demarcar a duração da vogal: um **h** após a vogal (*Sohn, gehen, Weh*) ou a duplicação da mesma (*doof, See*).

Para treinar tais diferenças é de grande utilidade lançar mão de palavras semelhantes que possuam as

mesmas vogais na forma tensa e distensa: *beten - Betten, Fuß - Fluss, siezen - sitzen*. Listas com tais pares podem ser encontradas com facilidade na internet.

No nível prosódico, há também diferenças entre os dois idiomas que devem ser consideradas. Além da entoação, falantes de português do Brasil tendem a acentuar as palavras como paroxítonas. Embora a maioria das palavras alemãs também tenha esse padrão, há várias exceções que devem ser explicitadas, como, por exemplo, a acentuação de palavras compostas e a dos verbos separáveis que têm o acento primário sempre no prefixo, tanto na forma do infinitivo como na do particípio passado (*Perfekt*).

É de extrema importância que os professores sempre consultem dicionários com a transcrição fonética para sanar qualquer eventual dúvida de pronúncia, seja no nível lexical, seja em questões relativas à posição do acento primário, pois os professores representam um modelo de pronúncia para os alunos, principalmente nos estágios iniciais. Além disso, a correção de erros de pronúncia deve ser feita de maneira sistemática e consequente. Isso significa que erros que podem interferir com a comunicação devem sempre ser corrigidos, para que a forma incorreta não se fossilize e ainda de maneira que o aluno perceba o que está errado. Para tanto, deve-se lançar mão de visualização, tanto na lousa como também com gestos. É importante lembrar que é função do professor explicar aos alunos que uma pronúncia adequada não significa falar como um falante-nativo, mas sim, de uma maneira que, mesmo percebendo-se um sotaque estrangeiro, a comunicação não seja dificultada ou mesmo inviabilizada por erros dessa natureza.

Campos temáticos

Pessoa

- Nome
- Endereço
- Telefone
- Idade
- Endereço eletrônico
- Local de nascimento
- Nacionalidade
- Profissão
- Família

Cotidiano

- Fazer compras
- Horários
- Refeições diárias
- Tarefas domésticas
- Escola

Aprendizagem

- Escola
- Matérias

- Material escolar
- Provas
- Lições de casa
- Idiomas
- Formação profissional

Moradia

- Localização
- Tipo de moradia
- Tamanho
- Cômodos
- Animais domésticos
- Móveis
- Eletrodomésticos

Meio ambiente

- Clima
- Tempo

Tempo livre, esportes e lazer

- Atividades ao ar livre
- Hobbies
- Interesses gerais
- Esportes
- Atividades culturais
- Mídias eletrônicas
- Comunidades virtuais
- Festas, comemorações
- Feriados
- Férias

Corpo e saúde

- Partes do corpo
- Higiene pessoal

- Doenças
- Dores

Alimentação

- Frutas, legumes, folhas
- Carnes
- Grãos
- Massas
- Refeições diárias
- Bebidas
- Locais (restaurante, café etc.)
- Compras (supermercado, feira etc.)

Transporte

- Meios de transporte públicos e privados
- Viagem
- Bagagens
- Hospedagem

Trabalho

- Profissões
- Formação profissional
- Habilidades
- Horário e local de trabalho
- Tarefas

Compras

- Locais
- Vestuário
- Cores
- Preços
- Presentes
- Artigos para casa
- Gêneros alimentícios

Objetivos comunicativos e meios linguísticos (vocabulário e gramática)

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Perguntar o nome e responder a essa pergunta	<i>Wie heißt du?</i> <i>Ich heiße ... Ich bin ...</i>
Pedir para alguém soletrar um nome e reagir a esse pedido	<i>Kannst du/ Können Sie bitte buchstabieren?</i> Alfabeto
Cumprimentar	<i>Hallo! Hi! Guten Morgen! Guten Tag! Guten Abend!</i>
Despedir-se	<i>Tschüs! auf Wiedersehen! gute Nacht!</i>
Desculpar-se, pedir licença	<i>Entschuldigung!</i>
Agradecer e responder a agradecimentos	<i>Danke! Vielen Dank!</i> <i>Bitte!</i>
Pedir para alguém repetir uma informação, indicar que não entendeu o que foi dito	<i>Wie bitte?</i> <i>Wiederhole bitte! Wiederholen Sie bitte!</i> <i>Das habe ich nicht verstanden.</i>
Perguntar a idade e responder a essa pergunta	<i>Wie alt bist du?</i> <i>Ich bin ... (Jahre alt)</i> Números de 0 a 20
Perguntar onde alguém mora e responder a essa pergunta	<i>Wo wohnst du?</i> <i>Wo wohnt es/sie?</i> <i>Ich wohne in ...</i> <i>Er/sie wohnt in ...</i>
Perguntar pela cidade de origem e responder a essa pergunta	<i>Woher kommst du?</i> <i>Woher kommt er/sie?</i> <i>Ich komme aus ...</i> <i>Er/sie kommt aus ...</i>
Perguntar pelo número de telefone e responder a essa pergunta	Números de 0 a 100
Perguntar pelo endereço de e-mail e responder a essa pergunta	<i>Wie ist deine E-Mail-Adresse?</i> <i>Meine ...</i> Alfabeto, números, símbolos (.@_-/)
Apresentar alguém dizendo nome, origem, onde mora, idade etc.	<i>Das ist ... Er/Sie kommt aus .../wohnt in.../ ist ... (Jahre alt)</i>
Perguntar como alguém está e responder a essa pergunta	<i>Wie geht's? Wie geht es dir/Ihnen?</i> <i>Danke, gut. Und dir/Ihnen?</i> <i>Es geht. Schlecht.</i>
Perguntar quais idiomas alguém fala ou aprende e responder	<i>Welche Sprachen sprichst du?</i> <i>Welche Sprachen lernst du?</i> <i>Ich spreche Portugiesisch, Deutsch und etwas/ein bisschen Englisch ...</i> <i>Ich lerne Spanisch, Französisch, Japanisch ...</i> <i>Er/sie spricht/lernt ...</i> Verbo <i>sprechen</i> (irregular!) no presente e nome de idiomas

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Perguntar o que alguém gosta de fazer no seu tempo livre e responder a essa pergunta	<i>Was machst du gern in deiner Freizeit?</i> <i>Ich mache/spiele/ gehe... gern ...</i> Vocabulário das respectivas atividades e o advérbio <i>gern</i> .
Descrever a família	Vocabulário de família (<i>Mutter, Vater, Eltern, Geschwister, Bruder, Schwester Onkel, Großeltern ...</i>) no singular e no plural. Artigos possessivos <i>mein</i> e <i>meine</i> .
Perguntar sobre a profissão de alguém e responder	<i>Was bist du von Beruf?</i> <i>Was macht dein Vater/deine Mutter beruflich?</i> <i>Ich bin Schüler(in)</i> <i>Mein Vater ist ...</i> <i>Meine Mutter ist ...</i> <i>Der Vater/ die Mutter von ... ist ...</i> Vocabulário de profissões (nos gêneros masculino e feminino)
Perguntar como um objeto se chama em alemão e responder a essa pergunta	<i>Wie heißt das auf Deutsch? Das heißt ...</i> Vocabulário de objetos na sala de aula (<i>Stuhl, Tisch, Tafel, Federmäppchen, Lineal, Radiergummi, Kuli, Tür ...</i>)
Perguntar o que é algo e responder a essa pergunta	<i>Was ist/sind das? Das ist ein/eine ...</i> <i>Das sind ...</i> Nomes de objetos e artigos definidos no nominativo
Confirmar o nome de um objeto e responder	<i>Ist das ein/eine ...?</i> <i>Ja, das ist ein/eine ...</i> <i>Nein, das ist kein/keine ...</i> Negação com <i>kein(e)</i> no nominativo
Perguntar o que alguém acha de algo e responder	<i>Wie findest du den Raum/das Buch/die Übung... ?</i> <i>Ich finde den/das/die ... gut/schön/toll/interessant/langweilig/blöd ...</i> Artigos definidos no acusativo; adjetivos
Perguntar a opinião de alguém sobre algo que ele possui	<i>Wie findest du meinen .../mein.../meine ...</i> <i>Ich finde ihn.../es.../sie...</i> Artigos possessivos no acusativo. Pronomes pessoais da terceira pessoa do singular no acusativo; adjetivos
Perguntar se alguém possui algo e responder	<i>Hast du einen Bleistift/ ein Wörterbuch/ eine Taschenlampe/Filzstifte (Plural!)...?</i> <i>Ja, ich habe einen.../ein.../eine.../...</i> <i>Nein, ich habe keinen.../kein.../keine.../keine...</i> Artigos indefinidos no acusativo com as respectivas formas negativas
Perguntar pela localização geográfica de cidades, estados e países e responder	<i>Wo liegt ...?</i> <i>... liegt im Norden/Süden ... von ...</i> <i>... liegt nördlich/südlich von ...</i> Pontos cardiais e colaterais (<i>im Norden, Süden, Westen, Osten, Nordosten, Nordwesten ...</i>) Salientar a diferença entre as formas com substantivos (<i>im Süden von Deutschland</i>) e adverbiais (<i>südlich von München</i>)!

DIRETRIZES CURRICULARES

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Perguntar e dizer quando tem aula de cada matéria na escola	Pronome interrogativo <i>wann</i> Verbo <i>haben</i> no presente Dias da semana com artigo (<i>am Montag/Dienstag/Mittwoch/Donnerstag/Freitag</i>) Vocabulário de matérias escolares (<i>Mathe, Chemie, Portugiesisch, Englisch ...</i>)
Perguntar se alguém gostaria de fazer algo e reagir a essa pergunta	<i>Möchtest du .../Möchten Sie ...?</i> Vocabulário de atividades de tempo livre (<i>ins Kino gehen, etwas trinken, tanzen, Musik hören, einkaufen</i>) <i>Ja, gern!</i> <i>Nein, leider nicht! Tut mir leid!</i> Forma verbal <i>möchten</i> com infinitivo.
Perguntar como alguém se locomove a algum lugar e responder	<i>Wie kommst du zum Deutschkurs?</i> <i>Wie fährst du nach Hause?</i> <i>Mit dem Bus, mit der U-Bahn, mit dem Auto, zu Fuß, mit dem Fahrrad ...</i> Vocabulário de meios de transporte Verbos <i>fahren</i> e <i>gehen</i> no presente
Perguntar aonde alguém/algo vai	<i>Wohin fährst du am Wochenende?</i> <i>Wohin gehst du nach dem Deutschkurs?</i> <i>Wohin fährt der Bus?</i> <i>Nach Hause, ins Kino, in die Stadt, in den Park, ins Museum, in die Disco, auf eine Party, ans Meer, in den Supermarkt, in die Bibliothek ...</i> <i>ins Stadtzentrum, nach Campinas, nach Pinheiros ...</i> Preposições de direção (<i>in, auf</i>) com acusativo (respondendo à pergunta <i>wohin!</i>) <i>Nach Hause, nach</i> com nomes próprios de cidades ou regiões
Perguntar por um caminho e descrevê-lo	<i>Wie komme ich zum/zur...?</i> <i>Wo ist bitte der/das/die nächste ...?</i> <i>Gehen Sie gerad aus/links/rechts/die Straße entlang/über die Brücke/</i> Nomes de locais em uma cidade (<i>r Busbahnhof, r Bahnhof, e U-Bahnstation, s Rathaus, r Markt, s Museum, r Park, e Apotheke, s Krankenhaus, e Universität, e Haltestelle ...</i>)

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Perguntar a que horas alguém faz suas atividades cotidianas e responder a essa pergunta	<p>Um wie viel Uhr ...? Wann...</p> <p>Verbos para descrever atividades cotidianas (<i>aufstehen, sich umziehen, duschen, Zähne putzen, frühstücken, in die Schule gehen, zur Uni gehen/fahren, Hausaufgaben machen, lernen, essen, fernsehen, arbeiten, das Zimmer aufräumen ...</i>)</p> <p>Estrutura dos verbos separáveis (<i>trennbare Verben</i>):</p> <p><i>Ich stehe um 6 auf.</i> <i>Wann stehst du am Wochenende auf?</i></p> <p>Horas nas modalidades formal e informal (<i>um ...</i>)</p> <p>8.30: <i>neun Uhr dreißig/halb neun</i> 2.45: <i>zwei Uhr fünfundvierzig/Viertel vor drei</i></p>
Perguntar quando alguém precisa fazer algo	<p><i>Musst du am Wochenende früh aufstehen?</i> <i>Wann mußt du ins Bett?</i> <i>Musst du montags früh ins Bett?</i> <i>(Ja,) ich muss...</i> <i>Nein, ich muss ... (nicht)..</i></p> <p>Verbo modal <i>müssen</i> com infinitivo.</p>
Perguntar que horas são e responder	<p><i>Wie spät ist es? Wie viel Uhr ist es?</i> <i>Es ist ...</i></p>
Perguntar a que horas algo acontece e responder	<p><i>Um wie viel Uhr/ wann ...</i> <i>... fängt der Unterricht an?</i> <i>... endet der Film?</i> <i>... fängt die Party an?</i> <i>... habe wir Pause?</i> <i>...ist die Schule aus?</i></p>
Perguntar a duração de algo e responder	<p><i>Wie lange dauert der Unterricht/die Pause/die Fahrt...?</i> <i>Er/es/sie dauert ... Minuten/Stunden</i></p>
Descrever o que gosta de fazer no intervalo	<p><i>In der Pause trinke ich gern...</i> <i>esse ich gern ...</i> <i>spiele ich gern ...</i> <i>spreche ich gern mit ...</i></p> <p>Vocabulário de alimentos que se consomem no intervalo (<i>Buttebrot, Saft, belegtes Brot</i>), de jogos e atividades esportivas típicas dessa pausa (<i>Fußball/ Tischtennis/Karten spielen ...</i>)</p>
Falar sobre regras na escola e na sala de aula	<p><i>Man darf etwas in der Pause essen.</i> <i>Man darf auf die Toilette gehen.</i> <i>Man darf nicht zu spät kommen.</i> <i>Man darf nicht im Klassenzimmer telefonieren.</i></p> <p>Verbo modal <i>dürfen</i> no presente com infinitivo.</p>

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Perguntar o preço de algo em uma feira ou loja e dar essa informação	<p>Was kostet der.../das.../die...?</p> <p>Wie viel kosten die ...?</p> <p>Der.../das.../die... kostet...</p> <p>Die ... kosten ...</p>
Dizer o que está procurando em uma loja	<p>Ich suche einen.../ein.../eine.../... (PI.)</p>
<p>Perguntar o que/ qual cor alguém gosta (ou não) de vestir e responder</p> <p>Descrever como alguém está vestido</p>	<p>Was trägst du (nicht) gern?</p> <p>Welche Farbe trägst du (nicht) gern?</p> <p>Ich trage gern ...</p> <p>Er trägt ein schwarzes T-Shirt und eine blaue Hose.</p> <p>Sie hat einen grünen Trainingsanzug und weiße Turnschuhe an.</p> <p>Welche Farbe hat die Jacke?</p> <p>Vocabulário de roupas e calçados</p> <p>Adjetivos no acusativo</p> <p>Cores</p>
Pedir uma bebida em um café	<p>Ich möchte gern einen.../ein.../eine...</p> <p>Ich hätte gern einen.../ein.../eine...</p> <p>Vocabulário: Kaffee, Cola, Orangensaft, Wasser, Capuccino, heiße Schokolade ...</p>
Perguntar o que alguém gosta ou prefere comer e beber e responder	<p>Isst du gern...? Trinkst du gern...?</p> <p>Trinkst/Isst du lieber ... oder ... ?</p> <p>Ja, ich trinke/esse gern ...</p> <p>Nein, ich trinke/esse nicht gern ...</p> <p>Ich trinke/esse lieber ... (als ...)</p> <p>Nomes de alimentos (s Brot, r Apfel, r Reis, s Fleisch, r Salat, e Tomate, Pommes (PI), r Saft, s Wasser, r Kuchen, r Käse, e Marmelade ...)</p>
Perguntar o que alguém fez em um determinado dia e responder	<p>Was hast du gestern/am Sonntag... gemacht?</p> <p>Ich habe ...</p> <p>Ich bin ...</p> <p>Perfekt com haben e sein.</p> <p>Vocabulário de atividades cotidianas com participípios dos respectivos verbos (ist ...aufgestanden, hat gefrühstückt, hat Deutsch gelernt, hat zu Hause gegessen, hat Hausaufgaben gemacht, ist ins Kino gegangen, ist zu Hause geblieben ...)</p>
Perguntar onde um objeto se encontra e responder	<p>Wo ist der.../das.../die...?</p> <p>Wo sind die ...?</p> <p>Er/es/sie ist auf dem Tisch.</p> <p>Sie sind an der Wand.</p> <p>Artigos definidos no dativo (dem/der/ den(+n))</p> <p>Preposições: auf, in, neben, an, unter, zwischen, über, vor, hinter (nesse contexto apenas com dativo!)</p>

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Descrever sua moradia	<p><i>Ich wohne in einer Wohnung/in einem Haus. Meine Wohnung/Mein Haus hat ... Zimmer. Mein Schlafzimmer ist ... Ich finde die Küche/ das Wohnzimmer ... schön, hell, hässlich, zu dunkel, zu klein, ...</i></p> <p>Adjetivos, nome dos cômodos de uma casa (s. Wohnzimmer, das Schlafzimmer, e Küche, r Balkon, r Flur, s Bad ...)</p> <p>Móveis (s Bett, s Sofa, r Schrank, r Tisch, r Kühlschrank, r Sessel, die Kommode, s Regal ...)</p> <p><i>Es gibt (com acusativo) einen Schank, einen Tisch ...</i></p> <p><i>Links, rechts, oben, unten</i></p>
Perguntar o que alguém está sentindo/ que parte do corpo está doendo e responder	<p><i>Mein Kopf tut weh/Ich habe Kopfschmerzen Sein Rücken tut weh/Er hat Rückenschmerzen</i></p> <p>Partes do corpo com artigo (<i>der Kopf, die Hand, das Knie ...</i>) e, quando necessário, a respectiva forma do plural (<i>Ohren, Augen, Füße, Beine, Hände ...</i>).</p> <p>Artigos possessivos no nominativo (<i>mein/e, dein/e, sein/e, ihr/e, unser/e, euer/eure/, ihr/e, Ihr/e.</i></p> <p>Variações ...<i>tut weh e –schmerzen haben.</i></p> <p>A palavra <i>Schmerz</i> é sempre empregada no plural (<i>–schmerzen</i>) quando forma um composto!</p>
Pedir um favor a alguém e reagir	<p><i>Kannst du mir bitte den/das/die ... geben? Geben Sie mir bitte einen/einen/eine...? Hast du vielleicht einen/ein/eine... für mich?</i></p> <p><i>Ja, natürlich!Ja, klar! Gerne! Hier bitte! Nein. Tut mir leid! Leider nicht!</i></p> <p>Formas do imperativo (<i>du/ihr/Sie</i>)</p>
Contar a uma pessoa conhecida/um amigo, por e-mail, como foi uma viagem	<p>Estrutura de um e-mail informal (<i>Lieber...Liebe.../ mit herzlichen Grüßen, Liebe Grüße ...</i>)</p> <p>Advérbios de tempo (<i>Am Wochenende, im Januar, Am Feiertag ...</i>)</p> <p><i>Perfekt (wir sind ans Meer gefahren/ Ich habe Musik gehört/Pizza gegessen...)</i></p> <p>Verbo <i>sein</i> no Präteritum (<i>Was Wetter war schön, schlecht ...Die Reise war toll, super, langweilig...)</i></p>
Apresentar pontos turísticos de cidades no Brasil e em países de língua alemã	<p><i>In ... gibt es einen Turm, ein Tor, eine alte Brücke, viele Museen ... Ich möchte den/das/die sehen, besichtigen Sehenswürdigkeiten</i></p>

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Descrever a escola Perguntar onde se encontra algo	<i>Das Sekretariat ist im Erdgeschoss. Die Klassenzimmer sind im ersten Stock. Das Büro vom Schulleiter ist nebem dem Sekretariat. Oben ist die Bibliothek. Unten ist die Sporthalle.</i> <i>Wo ist der/das/die ...?</i>
Descrever as atividades de alguém que desempenha uma determinada profissão	<i>Ein Lehrer muss/darf (nicht) ... Ein Busfahrer muss/darf (nicht)...</i> Verbos modais <i>müssen</i> e <i>dürfen</i> nas formas afirmativa e negativa com infinitivo
Desculpar-se por um atraso e justificá-lo	<i>Entschuldigen Sie/Entschuldige meine Verspätung! Ich hatte ein Problem. Mein Bus hatte Verspätung. Mein Wecker hat nicht funktioniert. Ich war im Stau.</i> Verbos <i>sein</i> e <i>haben</i> no <i>Präteritum</i>
Falar sobre o tempo e o clima Comparar estações do ano	<i>Es ist sonnig/kalt/neblig/windig/wolkig... Gestern war es nicht kalt. Am Wochenende hat es geregnet. Das Wetter ist/war schön! Morgen kann es regnen. In Deutschland schneit es im Winter.</i> Substantivos e adjetivos relacionados a tempo e temperaturas (<i>e Sonne, e Wolke, r Wind, e Kälte, e Hitze ... kalt, war, schwül, angenehm, heiter, bewölkt</i>) Estações do ano (<i>r Frühling, r Sommer, r Herbst, r Winter – im Sommer ...</i>) Pronome <i>es</i>
Comparar pessoas, coisas e atividades	<i>Ich bin größer als... Er ist älter als... Sie isst mehr Süßigkeiten als ... Er läuft schneller als ... Ich lese lieber Bücher als Comics. Ich spiele lieber Tischtennis als Fußball. Deutsch ist schöner als ...</i> Adjetivos no comparativo

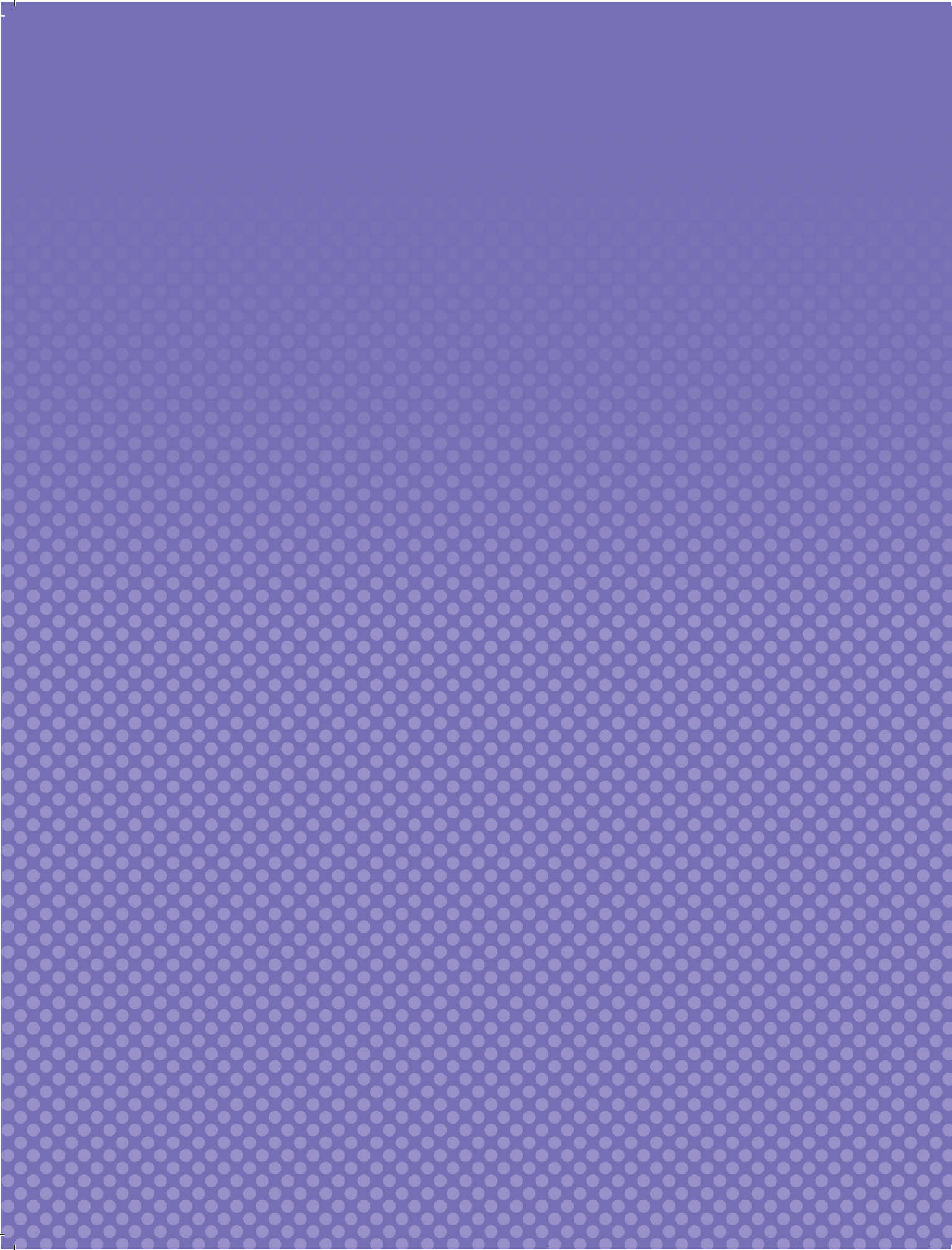
Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
<p>Falar sobre seu estado físico e doenças</p> <p>Desejar a melhora de alguém</p>	<p>Wie geht es dir? Geht es dir nicht gut? Nein, mir geht es schlecht. Ich bin erkältet. Ich habe Fieber/ die Grippe. Mir tut alles weh. Er hat Husten/ Schnupfen. Ihr/Ihm/Mir läuft die Nase.</p> <p>Gute Besserung!</p> <p>Nomes de doenças comuns. Pronomes possessivos no dativo (mir, dir, ihm, ihr, uns, euch, ihnen, Ihnen)</p>
<p>Perguntar com quem uma pessoa gosta de fazer determinadas atividades de lazer e responder</p>	<p>Mit wem gest du gern ins Kino/ tanzen? Mit wem telefonierst du gern am Wochenende?</p> <p>Mit meinen Eltern/ meiner Schwester/ meinem Bruder/ meinen Freunden/ meiner besten Freundin/ meinem besten Freund</p> <p>Pronome interrogativo wem (dativo) Artigos possessivos no dativo (meinem/meiner/meinen) Atividades de lazer (ins Kino gehen, einkaufen, verreisen, Sport machen ...)</p>
<p>Falar sobre uso de diferentes mídias e comunidades virtuais</p>	<p>Wie viele SMS schreibst/bekommst du jeden Tag? Simst du gern? Bist du bei Facebook? Hast du Whatsapp? Schreibst du gern E-Mails? Benutzt du oft Skype? Welche Anwendungen magst du am liebsten? Was für ein Handy möchtest du gern haben? Hast du ein Tablet?</p> <p>Pronomes interrogativos: wie oft, wie viele, welch_, was für ein_ Vocabulário de mídias eletrônicas</p>
<p>Perguntar o que alguém gosta de comer e beber e responder</p> <p>Comparar hábitos alimentares</p>	<p>Was schmeckt dir (nicht)? Schmeckt dir Spinat? Was isst du am liebsten?</p> <p>Bei uns in Brasilien isst man ... Zum Frühstück ... Das Abendessen ... Anders als in Deutschland isst man bei uns nicht so gern... lieber ... nicht oft... ... gibt es nicht bei uns. ... gibt es nicht in Deutschland.</p>

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Fazer um pedido em um restaurante	<p>Wir möchte gern bestellen! Ich hätte gern einen...ein...eine...den... Wir möchten ... Für mich bitte ein Salat, eine ..., ein Glas ... Möchtest du etwas trinken? Nein, danke. Ich möchte nichts. Ja, gern. Ich möchte ein...</p>
Pedir a conta	<p>Die Rechnung bitte! Wir möchte gern zahlen! Zusammen oder getrennt?</p>
Dar gorjeta	<p>Das macht ... Stimmt so!</p> <p>Nomes de pratos (Wiener Schnitzel, Eisbein, Kassler, Knödel, ...) Soße, s Besteck (e Gabel, s Messer, r Löffel), r Teller, s Glas, e Serviette, e Speisekarte</p> <p>Pronomes indefinidos (etwas, nichts)</p>
Reproduzir o que alguém disse	<p>... hat gesagt, dass er/sie gern Sport macht.</p> <p>Orações subordinadas com a conjunção dass (verbo no final!)</p>
Explicar o motivo de algo	<p>Warum machst du gern Sport? Weil das gesund ist. Warum lernst du Deutsch? Weil ich in Deutschland studieren möchte.</p> <p>Orações subordinadas coma conjunção weil (verbo no final!)</p>
Marcar um encontro com alguém Fazer sugestões e responder	<p>Gehen wir morgen ins Kino? Hast du Lust auf eine Pizza? Möchtest du mit mir ins Kino? Ja, gern! Nein, das geht nicht. Da habe ich schon einen Termin. Wann? Um wie viel Uhr? Wann/wo treffen wir uns? Hättest du Zeit am ...? Da kann ich nicht, aber wir könnten das am.../um... machen. Gute Idee!</p> <p>Preposições espaciais: in, zu... Preposições temporais: am, um Advérbios de tempo com adjetivos no acusativo: nächsten Montag, nächste Woche...</p>

Objetivos comunicativos	Meios linguísticos
Falar sobre desejos e planos	<p>Was willst du in den Ferien machen? Was willst du werden? Was willst du studieren? Wo willst du arbeiten? Ich will Er/sie will</p> <p>Verbo modal <i>wollen</i> no presente com infinitivo</p>
Expressar sentimentos Perguntar quando e com que alguém se alegre/se irrita	<p>Worüber ärgerst du dich? Ich ärgere mich über den/das/die... Worüber freust du dich? Ich freue mich über den/das/die... Wann ärgerst du dich? Ich fühle mich nicht wohl, wenn ... Ich ärgere mich, wenn ...</p> <p>Verbos reflexivos com preposições Pronomes reflexivos (<i>mich, dich, sich, uns ...</i>) Conjunção <i>wenn</i> (com verbo no final!)</p>
Formular um pedido indireto/ de terceiros	<p>Du sollst deine Mutter anrufen! Sie sollen pünktlich zu Hause sein. Die Lehrerin sagt, wir sollen die Bücher zumachen.</p> <p>Verbo modal <i>sollen</i> com infinitivo</p>
Perguntar a alguém se algo o agrada e responder	<p>Wie gefällt dir der, das, die...? Wie findest du diesen, dieses, diese...? Welcher? Welches? Welches? Dieser da. Dieses hier. Diese dort.</p> <p>Verbo <i>gefallen</i> com complemento no dativo (<i>dir, mir, Ihnen, ihm, ihr, euch ...</i>) Pronomes demonstrativos no nominativo (<i>dieser, dieses, diese</i>) e no acusativo (<i>diesen, dieses, diese</i>) Pronome interrogativo <i>welch_</i></p>
Contar sobre o que era permitido, proibido, obrigatório e desejos na infância	<p>Mit 10 durfte ich allein mit dem Bus fahren. Mit 9 wollte ich bei Freunden übernachten, aber ich durfte nicht. Mit 11 wollte ich Deutsch lernen. Mit 8 musste ich im Haushalt helfen. Mit 12 konnte ich etwas kochen. Mit 5 konnte ich schon Rad fahren.</p> <p>Was wolltest du mit 8/10/12/14 werden? Was musstest du mit 10/12/14 jeden Tag machen? Was durftest du mit 10/12 noch nicht machen?</p> <p>Verbos modais <i>dürfen, können, wollen</i> e <i>müssen</i> no <i>Präteritum</i>.</p>

ANOTAÇÕES

Lined area for notes.





ESPAÑHOL

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE IDIOMAS NO CEL: ESPANHOL

Profa. Marília Oliveira Vasques Callegari

Introdução

Língua oficial em 21 países (Espanha, Guiné Equatorial, México, Guatemala, Porto Rico, Nicarágua, Honduras, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, El Salvador, Cuba, Venezuela, Colômbia, Bolívia, Peru, Equador, Chile, Argentina, Paraguai, Uruguai), o espanhol é falado atualmente por mais de 500 milhões de pessoas (Instituto Cervantes, 2013), em vários continentes. É também uma das seis línguas oficiais da Organização das Nações Unidas (ONU). Essa grandiosidade faz o idioma ser também um dos mais estudados como língua estrangeira, tanto no Brasil quanto em outros países. Dada a sua magnitude, não se pode afirmar que o espanhol seja uma língua única. Em cada um dos locais onde é falado, possui matizes e traços próprios, o que o torna ainda mais fascinante.

Em alguns países, o espanhol convive com outras línguas, também oficiais, além de dialetos locais. Na Bolívia, essas línguas são o quíchua, o aimará, o guarani e algumas outras línguas indígenas. No Peru, além do espanhol, são oficiais o quíchua, o aimará e línguas locais. No Paraguai, além do castelhano, o guarani também é idioma oficial. Além do idioma espanhol, na Espanha também são considerados oficiais o galego, o catalão e o basco.

No Brasil, o interesse pela língua espanhola aumentou consideravelmente a partir dos anos 90. Alguns fatores são apontados para esse crescimento, entre eles a assinatura do Tratado de Assunção, no Paraguai, em 1991, que criou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a vinda de diversas empresas espanholas para o país. Esse contato mais próximo com o idioma de Cervantes mostrou claramente que, embora próximas, espanhol e português são línguas diferentes, cada uma com características, estruturas, fonética, gramática e léxico próprios. O famoso “portunhol”, tão comum em

zonas fronteiriças, não se mostrou suficiente em situações mais formais. Assim, escolas e centros de idiomas começaram paulatinamente a oferecer, além do ensino de inglês, até então consagrado como “a” língua estrangeira ensinada no país, o ensino formal de espanhol.

Nos Centros de Estudos de Línguas, o ensino da língua espanhola foi pioneiro. Quando foram criados os primeiros Centros, o objetivo principal, de acordo com o Decreto Estadual nº 27.270, de 10 de agosto de 1987, era o de promover a integração latino-americana. Assim, após levantamento de quais escolas teriam estrutura para dar início às atividades do CEL, surgiram no Estado os primeiros 22 Centros, que passaram a ministrar aulas de espanhol a cerca de 2.900 alunos interessados. Paulatinamente, foram sendo criados novos Centros e introduzidas aulas de outros idiomas (francês, italiano, alemão, japonês), embora o espanhol continuasse sendo o idioma mais procurado e com mais turmas/alunos.

São muitas as histórias de sucesso de ex-alunos de espanhol dos CEL, que, após concluírem seu curso, continuaram estudando e trabalhando com o idioma. O fato de as turmas terem reduzido número de alunos, somado às quatro horas semanais de aulas, além de professores preparados e materiais didáticos adequados, fazem com que o aluno do CEL possa sair dele com uma boa base do idioma.

Do ponto de vista metodológico, diferentemente do que acontece em grande parte das aulas de línguas estrangeiras na escola regular, o ensino de línguas nos CEL sempre buscou desenvolver no aluno não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas também, e principalmente, a oralidade e a compreensão auditiva, além de uma preocupação em incluir no currículo aspectos socioculturais do idioma.

Nesse sentido, a proposta de conteúdos ora apresentada procurou manter essa característica tão peculiar dos Centros de Línguas. A partir de objetivos comunicativos claros, desenvolveram-se os demais objetivos, que serão necessários para a consecução dos primeiros.

Não se trata de um currículo engessado, mas de uma orientação aos professores, para que caminhem na mesma direção, independentemente do CEL onde trabalhem.

Conteúdos

Ao contar com quatro horas semanais de estudo, durante três anos, o aluno de espanhol do CEL pode desenvolver todas as habilidades necessárias para que se comunique em espanhol, oralmente e por escrito, em situações cotidianas. Para tanto, foram selecionados previamente conteúdos comunicativos diversos, que tenham relação com o universo e o conhecimento de mundo dos adolescentes. Caso o professor sinta necessidade, pode acrescentar a esses outros que sejam de interesse dos alunos.

Em relação aos conteúdos comunicativos, foram selecionados aqueles mais próximos à realidade dos alunos e que mantivessem relação com os objetivos comunicativos expressos no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (níveis A1, A2, B1), tanto na modalidade oral quanto escrita, contemplando-se vários gêneros textuais. Para os conteúdos lexicais e gramaticais foram selecionados vocabulário e estruturas gramaticais que fossem necessárias para que o aluno consiga atingir os objetivos comunicativos. Especificamente em relação ao léxico, não se prioriza nenhuma variante do espanhol. É importante que ao longo do curso o aluno entre em contato com várias delas de forma a escolher, no futuro, aquela que comporá a seu discurso. Sempre que possível, deverá o professor mencionar as variantes mais utilizadas em alguns países, sempre de forma contextualizada.

Em relação à parte fonética, priorizaram-se os sons cuja pronúncia é mais difícil ao aluno brasileiro. Assim como em relação ao léxico, a língua espanhola é rica em variantes fonéticas, que deverão ser apresentadas ao aluno ao longo do curso, de forma mais intensa nos estágios finais.

Os conteúdos socioculturais, embora didaticamente separados na tabela, devem permear todo o curso. Mais uma vez, as sugestões apresentadas referem-se a conteúdos mínimos, que podem ser ampliados à medida que o professor sinta necessidade e interesse por parte dos alunos. Um bom caminho para trabalhá-los é por meio de pesquisas e apresentações dos próprios alunos, que podem dividir-se em grupos para tal.

A Internet é uma excelente fonte de conteúdos socioculturais para quem não tem a oportunidade de estudar uma língua estrangeira *in loco*. Ela pode ser um recurso tanto aos alunos quanto ao professor, no momento de preparar as suas aulas. Entretanto, é preciso orientar os alunos como fazer uma pesquisa adequada, que não seja um mero recorte-cola. Além disso, é importante que os sites consultados sejam de fontes seguras, de preferência oficiais, de forma que as informações sejam confiáveis.

A seguir, apresentam-se algumas sugestões de sites para consultas:

<p>Destinos/informações turísticas:</p> <p>http://www.turismo.gov.ar/</p> <p>http://www.spain.info/es/</p> <p>http://www.peru.travel/es-pe/</p> <p>http://www.visitpanama.com/</p> <p>http://www.cubatavel.tur.cu</p> <p>http://www.turismo.gub.uy/index.php/es</p> <p>http://www.paraguay.com/turismo</p> <p>http://www.colombia.travel</p> <p>http://www.mintur.gob.ve</p> <p>http://www.bolivia.travel</p> <p>http://www.seepuertorico.com/es/</p> <p>http://www.guineaecuatorialpress.com/turismo.php</p> <p>http://www.godominicanrepublic.com/es</p> <p>http://www.hondurastips.hn</p> <p>http://www.elsalvador.travel/</p> <p>http://www.turismo.gob.ec/</p> <p>http://www.canatur-nicaragua.org</p> <p>http://www.visitmexico.com/es</p>	<p><i>Turismo na Argentina.</i></p> <p><i>Turismo na Espanha.</i></p> <p><i>Turismo no Peru.</i></p> <p><i>Turismo no Panamá.</i></p> <p><i>Turismo em Cuba.</i></p> <p><i>Turismo no Uruguai.</i></p> <p><i>Turismo no Paraguai.</i></p> <p><i>Turismo na Colômbia.</i></p> <p><i>Turismo na Venezuela.</i></p> <p><i>Turismo na Bolívia.</i></p> <p><i>Turismo em Porto Rico.</i></p> <p><i>Turismo na Guiné Equatorial.</i></p> <p><i>Turismo na República Dominicana.</i></p> <p><i>Turismo em Honduras.</i></p> <p><i>Turismo em El Salvador.</i></p> <p><i>Turismo no Equador.</i></p> <p><i>Turismo na Nicarágua</i></p> <p><i>Turismo no México.</i></p>
--	--

LITERATURA	
http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/cairo_adolfo_bioy_casares.htm	Adolfo Bioy Casares
http://www.fundacioncarpentier.cult.cu/	Alejo Carpentier
http://cvc.cervantes.es/actcult/storni/	Alfonsina Storni
http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/pekin_antonio_machado.htm	Antonio Machado
http://cvc.cervantes.es/actcult/monterroso/	Augusto Monterroso
http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/tel_aviv_camilo_jose_cela.htm	Camilo José Cela
http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/carlosfuentes/index.htm	Carlos Fuentes
http://www.me.gov.ar/efeme/sabato/	Ernesto Sábato
http://www.garcia-lorca.org/federico/biografia.aspx	Federico García Lorca
http://fundacionfranciscoumbral.es/	Francisco Umbral
http://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/	Gabriel García Márquez
http://www.gabrielamistral.uchile.cl/	Gabriela Mistral
http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/allende	Isabel Allende

DIRETRIZES CURRICULARES

LITERATURA

http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/nueva_york_jorge_luis_borges.htm	Jorge Luis Borges
http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/juanrulfo/home.htm	Juan Rulfo
http://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/cortazar_julio.htm	Julio Cortázar
http://www.fahce.unlp.edu.ar/biblioteca/labiblioteca/archivo-digital-manuel-puig	Manuel Puig
http://www.fundacionmariobenedetti.org/	Mario Benedetti
http://www.mvargasllosa.com/	Mario Vargas Llosa
http://www.literaturaguatemala.org/Asturias.html	Miguel Angel Asturias
http://bib.cervantesvirtual.com/bib_autor/Cervantes/biografia_15.shtml	Miguel de Cervantes
http://bib.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biografias/paris_octavio_paz.htm	Octavio Paz
http://www.neruda.uchile.cl/	Pablo Neruda
http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/esp/arlt/ra.htm	Roberto Arlt

FESTAS TÍPICAS

<http://www.red2000.com/spain/primer/1fest.html>
<http://www.min.cult.cu/loader.php?sec=eventos&cont=fiestastradicionales>
<http://web.abo.fi/csk/proj/vkk/caminando/6/descubriendo/fiestasreligiosasenespana.htm>
<http://www.thisischile.cl/cultura/fiestas-tradicionales/>
<http://www.visitmexico.com/es/tradiciones-y-fiestas-religiosas-en-mexico>

ARTISTAS

http://www.antonigaudi.org/	Gaudí
http://www.fundaciomiro-bcn.org/?idioma=6	Miró
http://www.picasso.fr/es/picasso_pagina_index.php	Picasso
http://www.salvador-dali.org/es_index/	Dalí
http://goya.unizar.es/InfoGoya/MainMenu.html	Goya
http://www.artehistoria.com/v2/personajes/2106.htm	El Greco
http://www.juangris.org/	Juan Gris
http://www.museofridakahlo.org.mx/	Frida Kahlo
http://www.diegorivera.com/	Diego Rivera

* Links válidos en 25.02.2015

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE IDIOMAS NO CEL: ESPAÑHOL

1º. Estágio – A1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender oralmente as primeiras sentenças em espanhol. • Utilizar-se do dicionário. • Manifestar-se ao não entender algo. • Solicitar que se repita o que não entendeu. • Perguntar sobre uma palavra desconhecida • Soletrar e pedir que solebrem. • Saudar e despedir-se. • Formular e responder perguntas simples. • Agradecer. • Utilizar expressões de cortesia, como "por favor", "com licença". • Compreender e utilizar expressões cotidianas de uso muito frequente. • Informar e perguntar dados pessoais (nome, data de nascimento, nacionalidade, profissão, lugar onde mora) • Apresentar-se e apresentar a os outros. • Distinguir formas de tratamento formal e informal. • Ler textos breves em voz alta. • Compreender instruções simples e ditas pausadamente. • Seguir indicações simples. • Entender e expressar-se utilizando números e quantidades. • Compreender textos curtos e simples. • Escrever textos simples, como um cartão postal ou um bilhete.

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • O alfabeto espanhol. • Pronomes pessoais (função de sujeito). • Pronomes interrogativos. • Sinais de pontuação. • Verbo irregular "ser" e verbo pronominal "llamarse" no Presente do Indicativo. • Pronomes demonstrativos. • Artigos e contrações. • Gênero de substantivos e adjetivos. • Verbos regulares no Presente do Indicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressões de cortesia (por favor, obrigada, com licença, desculpe). • Números de 0 a 1000. • Nacionalidades. • Profissões. • Objetos escolares. • Heterossemânticos ("falsos cognatos") referentes a profissões/ nacionalidades/ • objetos escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação geral da fonética espanhola com ênfase nos sons de pronúncia particularmente mais difícil aos falantes do português. • O "ch", "t" e "d" • O "r" y o "rr" • O "v" • O "ñ" • O "a" • O "g" e "j" 	<ul style="list-style-type: none"> • Países hispano-falantes e suas capitais: visão geral da sua localização geográfica e menção a outras línguas oficiais, especialmente na Espanha, Paraguai, Bolívia e Peru. • Músicas folclóricas simples. • Nomes tipicamente hispânicos. • Apelidos e sobrenomes hispânicos. • Tratamento formal e informal no singular ("tú", "usted", "vos"). • Festas típicas hispânicas. • Lendas e folclore. • Datas importantes / feriados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor atividades avaliativas ao longo de todo o semestre, de forma que todo o processo seja avaliado, e não apenas o resultado final. Deverão ser avaliadas as quatro habilidades que foram desenvolvidas ao longo do período: compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita.

2º. Estágio – A1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Unir palavras e sentenças com conectores básicos (como “e”, “então”) • Descrever de forma simples a sua casa. • Falar sobre a sua família. • Descrever a sua rotina. • Escrever mensagens curtas. • Sugerir atividades de lazer. • Manifestar estado de ânimo. • Entender e expressar-se utilizando números, quantidades, preços e horários. • Expressar frequência usando expressões temporais. • Descrever, oralmente e por escrito, ações que ocorreram recentemente ou que continuam acontecendo no presente. • Chamar a atenção de alguém. • Pedir ajuda na rua para ir a algum lugar. • Expressar ações contínuas. • Entender e utilizar mapas e croquis simples. 			
CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)			
CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Partes da casa. • Móveis e objetos da casa. • Parentesco. • Tarefas domésticas. • Estados de ânimo. • Matérias escolares. • Dias da semana. • Horas. • Números ordinais • Números acima de 1000 • Estabelecimentos comerciais. • A escola e as atividades escolares. • Meios de transporte. • Heterossemânticos referentes a objetos/partes da casa/ atividades de rotina/ estabelecimentos comerciais. 	<ul style="list-style-type: none"> • O “s” • O “h” • O “e” • O “o” • O “l” • O “c” e o “z”, da variante ibérica. • Entonação afirmativa, pausas (ponto final, vírgula, ponto e vírgula) • Entonação exclamativa. • Entonação interrogativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ditados e expressões idiomáticas. • Diferentes tipos de moradias hispânicas. • Fuso horário. • Horário das refeições em diferentes países hispanos e no Brasil. • O “Día del Santo”. • Bairros tradicionais hispânicos. • Tratamento formal e informal no plural (“vosotros”, “ustedes”). • Festas típicas hispânicas. (ampliação). • Lendas e folclore (ampliação). • Datas importantes / feriados (ampliação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor atividades avaliativas ao longo de todo o semestre, de forma que todo o processo seja avaliado, e não apenas o resultado final. Deverão ser avaliadas as quatro habilidades que foram desenvolvidas ao longo do período: compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita.

3º. Estágio – A2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS				
<ul style="list-style-type: none"> • Convidar e/ou oferecer algo. • Aceitar e recusar convites e ofertas. • Expressar gostos e preferências. • Nomear partes do corpo. • Expressar-se em caso de dores e enfermidades. • Descrever física e psicologicamente a pessoas. • Descrever o vestuário. • Estabelecer comparações. • Nomear alguns esportes. • Pedir uma refeição em um restaurante ou lanchonete. • Elaborar uma receita culinária simples. • Descrever, oralmente e por escrito, fatos/ações em um passado recente. • Descrever, oralmente e por escrito, fatos/ações passados, em períodos de tempo específicos. • Expressar ações futuras. • Fazer previsões. 				
CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AVLIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares e irregulares no Pretérito Perfeito Composto. • Verbos regulares e irregulares no Pretérito Perfeito Simples/ Indefinido. • Usos de "mucho"/"nada"/ "también" / "tampoco". • Diferenças entre o uso de "muy" e "mucho". • Frases comparativas. • Futuro Imperfeito do Indicativo – verbos regulares e irregulares. • Apócopes. • Pronomes indefinidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades de lazer. • Partes do corpo. • Objetos de higiene pessoal. • Sintomas e enfermidades. • Características físicas e psicológicas. • Roupas e acessórios. • Cores. • Esportes (jogos e acessórios). • Alimentos. • Quantidades (pesos e medidas). • Números: revisão e reforço. • Pirâmide alimentar • Receitas culinárias simples. • Heterossemânticos referentes a partes do corpo/alimentos/ • esportes/roupas e cores. • Uso de expressões de comparação • Estações do ano. • Clima/Temperatura. 	<ul style="list-style-type: none"> • O "y" • O "d" final • O "x" • Entonação afirmativa, pausas (ponto final, vírgula, ponto e vírgula) • Entonação exclamativa. (ampliação) • Entonação interrogativa. (ampliação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comidas típicas hispânicas. • Trajes típicos hispânicos. • Esportes mais praticados/populares do mundo hispânico: pelota basca. • As moedas e a economia dos países hispanos. • Hábitos saudáveis e prevenção a enfermidades. • Festas típicas hispânicas. (ampliação). • Lendas e folclore (ampliação). • Datas importantes / feriados (ampliação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor atividades avaliativas ao longo de todo o semestre, de forma que todo o processo seja avaliado, e não apenas o resultado final. Deverão ser avaliadas as quatro habilidades que foram desenvolvidas ao longo do período: compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita.

4º. Estágio – A2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Descrever, oralmente e por escrito, fatos/ações em um passado recente. (ampliação)
- Descrever, oralmente e por escrito, fatos/ações passados, em períodos de tempo específicos. (ampliação)
- Estabelecer relação temporal entre situações passadas. (ampliação dos estudos dos tempos verbais no passado)
- Elaborar biografias breves.
- Escrever uma carta informal.
- Utilizar aplicativos de mensagens no celular.
- Falar ao telefone em situações cotidianas.
- Expressar suposição / hipótese / probabilidade

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)

CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Verbos regulares e irregulares no Pretérito Perfeito Composto (ampliação). • Verbos regulares e irregulares no Pretérito Perfeito Simples / Indefinido (ampliação). • Diferenças de uso entre Pretérito Perfeito Simples/Indefinido e Composto. • Verbos regulares/ irregulares no Presente de Subjuntivo • Verbos irregulares no imperativo. • Verbos de cambio (volverse, ponerse, hacerse) 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico referente a conversas telefônicas. • Meios de comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras oxítonas. • Palavras paroxítonas. • Palavras proparoxítonas. • Palavras "sobresdrújulas". 	<ul style="list-style-type: none"> • Festas típicas hispânicas. • (ampliação,) • Lendas e folclore (ampliação) • Datas importantes / feriados (ampliação) 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor atividades avaliativas ao longo de todo o semestre, de forma que todo o processo seja avaliado, e não apenas o resultado final. Deverão ser avaliadas as quatro habilidades que foram desenvolvidas ao longo do período: compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita.

5º. Estágio – B1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> • Expressar suposição / hipótese / probabilidade. • Contar e redigir pequenas fábulas/contos. • Estabelecer oposições. • Falar sobre a natureza. • Descrever paisagens. • Descrever o tempo/o clima. • Escrever recados. • Preparar um roteiro de viagem. • Enviar um cartão postal. • Descrever um mapa meteorológico. • Fazer reservas para hospedagem. • Reservar / comprar passagens. • Providenciar o passaporte.

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Antônimos. • Verbos no Pretérito Mais que Perfeito. • Palavras heterogenéricas: • (mesmos substantivos, gêneros diferentes em português e espanhol) • Artigo neutro "lo". • Revisão dos pretéritos. • Presente de Subjuntivo – verbos irregulares (ampliação). • Pretérito Imperfeito de Subjuntivo – verbos regulares/irregulares. • Condicional – verbos regulares/irregulares. • O uso das conjunções: <i>aunque, mientras, sin embargo, en cuanto, por ello, sino.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Animais. • Onomatopeias • Estações do ano. • Clima/Temperatura (ampliação) • A natureza. • O campo. • A praia. • No hotel • Expressões idiomáticas que utilizam nomes de animais. • Expressões idiomáticas relativas ao clima. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuação gráfica 	<ul style="list-style-type: none"> • Personalidades do mundo hispânico. • Histórias/fábulas/contos de escritores hispânicos. • Tesouros naturais do mundo hispânico. • Principais destinos turísticos hispânicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor atividades avaliativas ao longo de todo o semestre, de forma que todo o processo seja avaliado, e não apenas o resultado final. Deverão ser avaliadas as quatro habilidades que foram desenvolvidas ao longo do período: compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita.

6º. Estágio – B1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Expressar suposição / hipótese / probabilidade. (ampliação)
- Escrever uma carta comercial.
- Escrever uma carta de apresentação pessoal.
- Escrever um currículo.
- Participar de uma entrevista de trabalho.
- Falar sobre o futuro profissional.
- Buscar vagas de emprego por meio de sites.

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)

CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Pretérito Imperfeito do Subjuntivo – verbos regulares/irregulares (ampliação). • Si + presente do indicativo • Preposições hacia /hasta. • Quizá/Tal vez + subjuntivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • O mundo do trabalho. • O uso das tecnologias: equipamentos e expressões específicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras heterotônicas (mesma grafia que em português, mas de diferente pronúncia) • Identificação e fixação das variantes fonéticas hispânicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos literários breves, acompanhados de sua contextualização histórica. • Literatura hispânica. • Principais artistas plásticos • Principais destinos turísticos hispânicos e brasileiros. (ampliação). • Ditados populares e expressões idiomáticas (ampliação). 	<ul style="list-style-type: none"> • Propor atividades avaliativas ao longo de todo o semestre, de forma que todo o processo seja avaliado, e não apenas o resultado final. Deverão ser avaliadas as quatro habilidades que foram desenvolvidas ao longo do período: compreensão auditiva, produção oral, compreensão leitora e produção escrita.



FRANÇÊS

TEXTO INTRODUTÓRIO SOBRE A LÍNGUA FRANCESA

Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

1 - História da língua francesa

Segundo uma das maiores especialistas da história da língua francesa, Henriette Walter (*Le français dans tous les sens*, Paris: Robert Laffont, 1988), a língua francesa só apareceu como tal a conhecemos no século IX, dez séculos após a conquista da Gália pelos romanos (em 51 A.C.). Nesse longo período, o latim trazido pelos romanos sofreu influência das línguas dos povos vizinhos – sobretudo dos germanos – transformando-se em uma língua nova. Vemos essa transformação em um exemplo dado pela autora: o verbo *mutare*, em latim passa a *mudhare*, *mudher* e chega a *muer*, em francês contemporâneo, que significa transformar.

Um exemplo bastante citado pelos linguistas é o caso do acento circunflexo no francês atual. Ele marca a queda de um *-s* presente no latim. Eis alguns exemplos que ajudam a observar esse fenômeno e a melhor identificar algumas palavras:

Fenêtre – *fenestra* (em português: “passagem”, “janela”, donde “defenestração”, em português, cujo significado é “passar pela janela”, ou seja, *fenêtre* = “janela” em português);

Forêt – *forest* – “floresta”;

Château – *cast* – “castelo”;

Île – *isla* – “ilha”.

Antes da invasão romana, porém, a Gália (la Gaule) já possuía uma identidade linguística, – o gaulês, do qual não há muitos resquícios, por ter sido uma língua pouco escrita. Um dos vestígios mais presentes são os nomes de cidades, como Verdun e Nanterre.

Referência a esse período, a História em Quadrinhos (*Bande Dessinée*, BD, em francês) de René Goscinny (argumentista, 1926-1977) e Albert Uderzo (desenhista, 1945 -) – A volta à Gália de Astérix (*Le Tour de Gaule d'Astérix*, 1963), nos conduz a Lugdunum (atual Lyon) e várias outras cidades da França, sempre com o

comentário de Obélix sobre o fato de os romanos serem loucos: *Ils sont fous ces Roumains!*.

Com a invasão romana, não apenas o latim foi trazido, mas também uma outra cultura, com uma organização, uma estrutura (por exemplo, em termos de estradas) e uma economia sólidas, que deixaram marcas importantes. Com a queda do Império Romano, em 476, o território foi invadido por grupos germânicos - visigodos, burgúndios e francos, sendo estes responsáveis pelas principais mudanças linguísticas e econômicas, na medida em que se instalaram definitivamente como povos sedentários e agrícolas.

A ocupação do território por populações de origens diferentes foi responsável por uma importante divisão dialetal: ao norte – zona dominada pelos francos –, os dialetos d’oil (oil = oui), ao sul os dialetos d’oc (oc = oui), e os dialetos franco-provençais ao centro-oeste (região das atuais cidades de Lyon e Grenoble, na França, e Genebra, na Suíça).

É fruto desse momento o próprio termo *Francia*, que designava a região ocupada pelos francos, ou seja, a Gália do Norte. Uma marca importante na pronúncia francesa é também resultante dessa época: o “h” aspirado que, segundo os especialistas, não era nem /h/ nem aspirado. O /h/, tal como pronunciado por volta dos séculos VI e VII, era uma verdadeira consoante e era expirada (como na palavra inglesa “Harry”), ao contrário das palavras latinas escritas com /h/, nas quais não se pronunciava. De onde toda a dificuldade, hoje, no domínio perfeito da pronúncia francesa, frente às palavras com /h/ aspirado (oriundas dos germânicos): *haïr* – *haine* – *hanche* – *hauteur* – *hameau* e tantas outras.

Sob o reino de Carlos Magno (*Charlemagne*, 768 – 814), deu-se a consolidação e expansão do amálgama entre a *lingua franca* e o latim que se supunha falar na época (na verdade, já não se falava mais um latim puro). Compreendendo a importância política do cristianismo, *Charlemagne* converteu-se e foi responsável pela

constituição de um imenso reino franco, ao qual impôs uma língua única e reabilitou vários termos latinos que haviam caído em desuso. Isso explica a coexistência, no francês atual, de termos como *frère* (evolução do latim *fratrem*) e *fraternel* (termo sem a evolução constatada no caso anterior). O mesmo aconteceu com os termos *entier* e *intégrité*, *proche* e *proximité*.

Esses acréscimos podem ser vistos no primeiro documento escrito em francês, considerado o primeiro “monumento” da língua francesa: o “Juramento de Estrasburgo” (*Les Serments de Strasbourg*, 842), pelo qual dois filhos de Carlos Magno selaram um acordo para lutar contra o terceiro irmão depois da morte do pai e da divisão do reino.

No entanto, o mais importante talvez a se destacar dessa época, no que diz respeito ao idioma que se consolidava, é a atitude tomada por Carlos Magno de controle e proteção da língua francesa, algo que chegou aos nossos dias e que será retomado mais adiante. Sobre isso, Walter afirma (1988:78):

A partir de Carlos Magno, a história de nossa língua não é mais apenas a de um idioma que vive e se modifica ao ritmo das necessidades de seus usuários: instâncias superiores, eclesíásticas ou nacionais, com o objetivo de melhorá-la, de protegê-la e de enriquecê-la, procurarão tomar seu destino em suas mãos. Carlos Magno prefigura assim os guardiões do “bom uso”, que serão, em seguida, a Academia francesa, o gramático Vaugelas, o Alto Comitê da língua francesa ou nossa atual Delegação geral para a língua francesa.¹

A língua francesa continuou seu processo de transformação, conviveu com as línguas regionais durante a Idade Média e substituiu oficialmente o latim em 1539. Essa data, bastante importante, corresponde à *Ordonnance de Villiers-Cotterêts*, pela qual François Ier impõe a prática do francês no lugar do latim em todos os atos jurídicos e administrativos. Com isso, deu-se uma impulsão definitiva a um idioma que já era praticado na corte e na cidade, e cuja vitória será conquistada por humanistas e por poetas, como Joa-

chim du Bellay (*Défense et illustration de la langue française*, 1549).

No século XVI, a literatura francesa já se faz notar, entre outras, pela obra poética do próprio Du Bellay (1522-1560) e de Ronsart (1524-1585), pela prosa de François Rabelais (1494-1553), marcada pelos livros sobre os gigantes Pantaguel e Garbantua (*Les horribles et espouvantables faictz et prouesses du très renommé Pantaguel*, 1532, e *La vie très horrible du Grand Gargantua*, 1534), e pelos ensaios de Michel de Montaigne (1533-1592). Se a obra de Montaigne pode ser considerada a primeira tentativa de uma escrita autobiográfica, embora seus ensaios buscassem analisar a história e o homem, Rabelais foi um dos primeiros a se interessar pelos problemas da linguagem, em uma época onde a língua francesa não cessava de se transformar (CAZABAN et ali, 1994: 39-40).

Com esses escritores, a língua francesa “imita, empresta, reutiliza” (GOULEMOT, 200:46) e conhece um período fecundo e exuberante. Em 1647, Vaugelas elabora as regras do bem dizer e da correção gramatical em seu *Remarques sur la langue française*. O francês clássico, correto, depurado, livre de palavras populares, dialetais ou grosseiras, corresponde à ordem política desejada por Luís XIV e incarna os valores do bom senso e da clareza. Esse desejo de criar uma língua clara, codificada, em harmonia com uma ordem social e política, favoreceu, algumas décadas mais tarde, o uso europeu da língua francesa: da Prússia aos reinos italianos, da Inglaterra à Holanda e à Suíça, a elite social e cultural europeia falava francês, e tal universalização teve também como responsáveis os 200.000 franceses – em sua maioria pastores, professores, intelectuais do campo das letras – que fugiram após a revogação do Edito de Nantes, em 1685.

No século XIII, portanto, o francês era um idioma internacional e impunha-se cada vez mais como língua nacional, tendo sido banidos os dialetos e as línguas regionais. Em 1794, o célebre Abbé Grégoire redigiu um relatório sobre a necessidade e os meios de acabar com os dialetos e universalizar o uso da língua francesa.

1 Tradução nossa. Texto original em francês: «A partir de Charlemagne, l'histoire de notre langue n'est plus seulement celle d'un idiome qui vit et se modifie au rythme des besoins de ses usagers : des instances supérieures, ecclésiastiques ou nationales, dans le dessein de l'améliorer, de la protéger et de l'enrichir, vont chercher à prendre son destin en main. Charlemagne préfigure ainsi les gardiens du « bon usage », que seront par la suite l'Académie française, le grammairien Vaugelas, le Haut Comité de la langue française ou notre actuelle Délégation générale à la langue française.»

Do ponto de vista da literatura, o século XVII tem no teatro seus maiores expoentes, como Pierre Corneille (1606-1684, “O Cid”), Molière (1622-1673, “O doente imaginário”, “Escola de Mulheres”, “O misantropo”) e Jean Racine (1639-1699, “Fedra”). Na prosa, chamam a atenção as obras moralizantes, como as Oraisons Funèbres de Bossuet (1627-1704), Télémaque, de Fénelon (1651-1715) e as fábulas de La Fontaine. Tais obras constarão dos programas de ensino do Colégio Imperial Pedro II, fundado no Rio de Janeiro em 1837, e serão leitura obrigatória no ensino do francês no Brasil durante várias gerações de estudantes.

O Século das Luzes (XVIII), por sua vez, foi marcado pela “literatura de ideias” que teve como principais representantes Denis Diderot (1713-1784, “Enciclopédia”), Charles de Montesquieu (1689-1755, “Cartas persas”), Jean-Jacques Rousseau (1712-1778, “As confissões”) e Voltaire (1694-1778, “Cândido ou O otimismo”). Todos esses autores usaram a filosofia como arma de combate e fizeram a França avançar na conquista de seus ideais. Com “Emílio” (1772), Rousseau inaugura a pedagogia moderna.

É sob a Terceira República (1870 – 1940), com a promulgação das leis de Jules Ferry (1881, 1882), então ministro da educação, que se obtém a tão clamada francisation das crianças francesas. O ensino passa a ser público, laico, obrigatório, gratuito e ministrado em francês em todo o território nacional.

A literatura do período concentra os nomes mais conhecidos da produção literária francesa, tanto na poesia com Charles Baudelaire (1821-1867, “Correspondências”), Arthur Rimbaud (1854-1891, “Iluminações”), Paul Verlaine (1844-1896, “Cemitério Marinho”) e Stéphane Mallarmé (1842-1898, “Um lance de dados jamais abolirá o acaso”), quanto na prosa, com os autores de grandes romances: Victor Hugo (1802-1885, “O corcunda de Notre-Dame”), Stendhal (1783-1842, “O vermelho e o negro”), Honoré de Balzac (1799-1850, “A comédia humana”), Gustave Flaubert (1821-1881, “Madame Bovary”), Emile Zola (1840-1902, “Germinal”), Alexandre Dumas (1802-1870, “Os três mosqueteiros”) e Guy de Maupassant (1850-1893, “Bel-Ami”).

O século XX, por sua vez, é marcado logo em seu início pela grande obra de Marcel Proust (1871-1922), “Em busca do tempo perdido” (escrita entre 1908-1909 e 1922, e publicada entre 1913 e 1927 em sete volumes,

sendo os três últimos postumamente) e conheceu todo tipo de experimentação e estilos literários, tanto na prosa (Albert Camus, Marguerite Duras, André Gides, Marguerite Yourcenar, Michel Tournier), quanto na poesia (Guillaume Apollinaire, Louis Aragon, Paul Eluard), no teatro (Alfred Jarry, Jean Anouilh, Jean Cocteau, Gêral Genet, Eugène Ionesco, Samuel Beckett) e na filosofia (Jean-Paul Sartre), entre muitos outros autores.

Foi nesse século que o francês passou a ser, oficialmente, o idioma nacional (assim considerado desde 1992 por meio de uma lei constitucional segundo a qual “a língua da República é o francês”), mas no qual também foi reconhecido o direito de existência das línguas regionais, determinado pela “Carta europeia das línguas regionais e minoritárias” (Conselho da Europa, 1992 - assinada pela França em 1999). Entre as principais línguas regionais faladas hoje no território francês estão o alemânico (alsacien), o basco (basque), o bretão (breton), o catalão (catalan), o corso (corse), o flamengo (flamand), o frâncico (francique), o occitano (occitan) e o provençal (provençal). Para maiores informações e uma melhor compreensão dessa questão, vale a pena pesquisar o site da Délégation générale à la langue française et aux langues de France (<http://www.culturecommunication.gouv.fr>). É também nesse site que se encontra um dossiê completo sobre a “Loi Toubon”, lei que regulamentou, em 1994, o uso da língua francesa (<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Actualites/20-ans-de-la-loi-Toubon>).

O bom uso da língua escrita e a grande criatividade oral do idioma

O recurso a decretos governamentais e a importância de se ter uma língua nacional encontram-se na continuidade da atitude de Carlos Magno, comentada acima. Além disso, essa regulamentação imposta do idioma explica, em grande parte, as diferenças tão grandes entre o francês escrito culto e o francês oral familiar, ilustradas aqui por duas obras extremamente distintas: Le Bon Usage e Les Lascars.

“Le Bon Usage” (conhecido por “Le Grevisse”) é uma gramática descritiva do francês, publicada pela primeira vez em 1963 por Maurice Grevisse e atualiza-

da periodicamente até hoje. Ela traz todas as regras, as exceções às regras e as liberdades literárias e estilísticas em relação a elas. Trata-se de uma referência, mas não se deve pautar por ela para conhecer a dinâmica da língua francesa.

Se fizermos o exercício de assistir a um episódio da série ou mesmo ao filme “Les Lascars”, animação francesa produzida em 1998 para o Canal+, veremos que essa dinâmica faz com que nos encontremos diante de um idioma quase desconhecido, repleto de palavras e de gírias (mots d’argot, verlan e outros).

Cabe destacar o que é considerado argot por uma das melhores fontes de pesquisa sobre a língua francesa, o CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales):

Linguagem ou vocabulário particular que se cria no interior de grupos sociais ou socio-profissionais determinados e por meio da qual o indivíduo mostra seu pertencimento ao grupo e se distingue dos demais locutores.² (<http://www.cnrtl.fr/lexicographie/argot>)

Dessa forma, por ser uma criação de grupos sociais, há tantos argots quantos grupos existirem, o que não facilita em nada a vida do professor de francês.

Além de palavras e gírias, o léxico dentro do registro argot viu-se ampliar pelo verlan, língua à l’envers (“ao contrário”), que brinca com a inversão das sílabas. Assim, para uma palavra já bastante familiar – mec (“cara”), temos o verlan keum; para femme, meuf; de fou (louco),

temos ouf (C’est ouf!) e de arabe, beur, para o qual existe agora também em verlan do verlan: rebeu. Vejamos a transformação desse último termo:

arabe + acréscimo da vogal final, ou seja, pronúncia do /e/ instável = arabeuh;

inversão das sílabas de arabeuh = beuh-ara;

supressão da vogal final = beur;

verlan do próprio verlan beur = rebeu.

Para completar (e complicar), também as construções sintáticas se alteram na língua oral e provocam sentidos inusitados. Um exemplo bastante recente dessa criatividade do idioma francês fora do contexto culto e escrito é a expressão “T’inquiète!” que significa “Não se preocupe”!.....

Para conhecer algumas palavras de argot que já entraram na cultura francesa, o melhor é escutar o cantor-compositor Renaud (1952 -) em algumas de suas composições mais famosas, como “Dans mon HLM” e “Laisse-béton” (verlan de laisse tomber, “deixe para lá”).

Independentemente da decisão do professor de usar ou não uma língua mais convencional e culta em sala de aula, é preciso que ele conheça algumas palavras de argot já incorporadas à língua francesa do dia-a-dia, como flic (policia), toubib (médico), nana (garota) entre tantas outras.

2 - A escola francesa: uma das principais instituições da República

Além do ensino e uso da língua francesa nas escolas de todo o país, as Leis Jules Ferry (1881, 1882) também impuseram que a instrução (e não a escolarização) primária fosse obrigatória e que ensino fosse laico e para todos os franceses, o que contribuiu para a consolidação de Estado-nação francês, que tem na laicidade uma de suas principais características:

A França é uma República indivisível, laica, democrática e social. Garante a todos os cidadãos igualdade perante a lei, sem distinção de origem, raça ou religião.

Respeita todos os credos. (Constituição francesa de 1958; citação disponível no site oficial www.france.fr.)

Hoje, a educação pública na França é gratuita, neutra e laica da Maternelle ao Lycée, sendo a escolaridade obrigatória dos 6 aos 16 anos. O sistema educacional da França é subdividido em cinco diferentes níveis:

- École Maternelle (pré-escola, de 2 a 5 anos);
- École Primaire ou Élémentaire (4 primeiros anos do ensino fundamental, de 6 a 10 anos);

2 Nossa tradução. Texto original em francês: « Langage ou vocabulaire particulier qui se crée à l’intérieur de groupes sociaux ou socio-professionnels déterminés et par lequel l’individu affiche son appartenance au groupe et se distingue de la masse des sujets parlants ».

- Collège (4 últimos anos do ensino fundamental, entre 11 e 15 anos); aqui se encontra a tão comentada 6ème année, equivalente à nossa antiga 5ª série, momento da escolaridade em que as crianças devem saber ler e escrever com fluência.
- Lycée (Ensino médio, entre 16 e 18 anos)
- Université (Universidade).

Trata-se de um ensino extremamente centralizado e de responsabilidade do Ministério da Educação Nacional. Em 2012, 99,4% dos franceses entre 3 e 12 anos estavam na escola. Sabendo-se que a população francesa é atualmente de 66 milhões de habitantes, outro dado que impressiona é que quase um ¼ dessa população (15 milhões de jovens) está inscrito em um total de 65.000 estabelecimentos escolares espalhados por todo o território.

Esse sistema educacional obrigatório há mais de um século, amplo e centralizado, traz consequências importantes para a cultura escolar francesa: há uma tradição de ensino e uma permanência no conteúdo ensinado, que acaba por definir a própria cultura francesa. Assim, a frase “Vous chantez? Eh bien, maintenant dansez!”, dita pela formiga à cigarra na famosa fábula de La

Fontaine, é conhecida por muitos franceses, que também possuem um repertório coletivo de músicas e paradas, como “Alouette”, “Une souris verte”, “Sous le Pont d’Avignon”, entre outras.

Para o professor de francês, é importante conhecer essa cultura infantil e escolar – que compreende também jogos de palavras, adivinhas, provérbios –, bastante presente na vida e na mídia francesa e que constitui, segundo a linguista Marina Yaguello, “o folclore verbal de uma comunidade” (Alice au pays du langage, 1981):

São réplicas que se transmitem de geração em geração. A maioria dessas expressões, estereótipos de diálogo infantil, são tão antigas quanto a própria escola pública. Elas perpassam o tempo e as modas. Constituem uma senha, uma chave de convivência, um saber comum; experiência inalcançável e incomunicável a qualquer pessoa que, por uma razão ou por outra, fez a aprendizagem da vida social em outro lugar. É o nível mais profundo da competência em língua materna, uma competência que não é estritamente linguística mas também pragmática, na medida em que delimita um código de comportamento socioverbal. Essas expressões se inserem em moldes específicos, em estereótipos de linguagem.³

3 - A Francofonia

Conhecer hoje a cultura francesa é conhecer também a francofonia – com f minúsculo e F maiúsculo.

O termo “francofonia” refere-se, de forma geral, ao conjunto formado por todas as zonas geográficas onde se fala francês, mesmo que nelas não se fale apenas o francês (caso da maioria dos países africanos considerados francófonos).

Francofonia com F maiúsculo remete, no entanto, a uma conotação menos concreta e mais política e designa todas as instituições que representam a francofonia, das quais pode não fazer parte um país em que se fala

francês, como o caso da Argélia (que não faz parte da Francofonia). Em outras palavras, a Francofonia designa o conjunto de governos, países ou instâncias oficiais que têm em comum o uso do francês em suas atividades e trocas, ou ainda “o dispositivo institucional que organiza as relações entre os países francófonos”, segundo a principal organização da francofonia, a OIF – Organisation Internationale de la Francophonie (www.francophonie.org) – que publicou, em 2014, os seguintes dados:

O francês é a quinta língua mais falada no mundo com 274 milhões de locutores representando 4% da

3 Nossa tradução. Texto original em francês: «Ce sont des répliques que les enfants se transmettent de génération en génération. La plupart de ces expressions, stéréotypes du dialogue enfantin, sont aussi vieilles que l'école publique. Elles sont en dehors du temps et des modes. Elles constituent comme un mot de passe, une clé de connivence, un savoir commun; expérience irrattrapable et incommunicable à toute personne qui, pour une raison ou pour une autre, a fait l'apprentissage de la vie sociale en d'autres lieux. C'est le niveau le plus profond de la compétence en langue maternelle, une compétence qui n'est pas strictement linguistique mais aussi pragmatique, dans la mesure où elle délimite un code de comportement socioverbal. Ces expressions se coulent dans des moules spécifiques, des stéréotypes langagiers.»

população mundial (1 em cada 26 pessoas), dos quais 212 milhões usam cotidianamente a língua francesa, representando 3% da população mundial (1 em cada 32 pessoas). Estimado em 180 milhões em 2000 e 220 milhões em 2010, o número de francófonos se aproximará dos 700 milhões em 2050, ou seja, 8% da população mundial (1 em cada 13 pessoas) e 85% desses francófonos estarão na África devido ao crescimento demográfico.⁴

O francês é língua oficial nos seguintes continentes e países:

- na Europa: França, Bélgica, Suíça, Luxemburgo, Mônaco e Itália (especificamente no Vale da Aosta);
- na África: Burquina Faso, Burundi, Camarões, Comores, Costa do Marfim, Djibouti, Gabão, Mali, Madagascar, República Democrática do Congo, República do Congo, República Centro-Africana, Ruanda, Senegal, Seicheles e Togo. (Na Argélia, Tunísia, Mauritânia, Ilhas Maurício, Marrocos e Cabo Verde, o francês é a principal segunda língua falada);
- na América: Haiti e Canadá (Quebec, Nova Brunswick, Territórios do Noroeste e Nunavut);
- na Ásia: Vanuatu. (No Líbano, Egito, Laos, Camboja e Vietnã, o francês é falado por boa parte da população).

Há que se frisar que o próprio território francês (conhecido pelo termo de “hexágono” quando se refere à

sua porção continental) se estende por vários outros continentes além do Europeu já que compreende os Dom-Tom (departamentos e territórios ultramarinos), estando esses assim distribuídos:

- na América: Guiana Francesa, São Pedro e Miquelão, São Martinho e São Bartolomeu, Guadalupe e Martinica;
- na África, Maiote e Reunião;
- na Oceania, Nova Caledônia, Wallis e Futuna, Marquesas, Arquipélago da Sociedade e Polinésia Francesa;
- na Antártica: Terra Adélia, Kerguelen, Crozet, Amsterdam e São Paulo.

Aprender francês significa, dessa forma, poder entrar em contato com países e povos extremamente distintos, cada um com sua história e suas riquezas linguísticas e literárias. A esse respeito, vale destacar que hoje os escritores de língua francesa se reúnem sob a designação de “Literatura Mundo”, e entre eles podemos citar Assia Djebar (Argélia), Léopold Senghor (Senegal), Dany Laferrière (Haiti), Alain Mabanckou (Congo), Edouard Glissant (Martinica), Aimé Césaire (Martinica), Michel Tremblay (Quebec).

Aprender francês também significa perceber o quanto somos próximos, não só por nossa herança cultural da França e de suas ideias, mas também fisicamente, uma vez que a Guiana Francesa, território francês ultramarino, faz fronteira com o Brasil.

4 Nossa tradução. Texto original em francês: «le français est la cinquième langue la plus parlée au monde avec 274 millions de locuteurs représentant 4% de la population mondiale (une personne sur 26), dont 212 millions en faisant un usage quotidien représentant 3 % de la population mondiale (une personne sur 32). Estimé à 180 millions en 2000 et 220 millions en 2010, le nombre de francophones approchera les 700 millions en 2050 soit 8 % de la population mondiale (une personne sur 13), et 85 % de ces francophones seront en Afrique du fait de la croissance démographique.»

CURRÍCULO DE FRANCÊS PARA OS CENTROS DE ESTUDO DE LÍNGUAS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia (FFLCH-USP)

1 - Orientações gerais

O programa aqui proposto para o ensino da língua francesa nos Centros de Línguas foi desenvolvido tendo como referência:

- os eixos centrais estabelecidos pela legislação brasileira;
- os princípios que regem as ações no âmbito do sistema educacional, do ensino e da aprendizagem

- de línguas estrangeiras no Estado de São Paulo;
- o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas no que diz respeito ao estabelecimento de uma escala comum de níveis entre as línguas estrangeiras ensinadas nos CELs;
- o contexto de ensino e o perfil dos professores e dos alunos.

2 - Objetivos

Nosso objetivo é promover o desenvolvimento e aprendizado do aluno como sujeito inserido em situações de comunicação do cotidiano, do âmbito escolar e – no último nível –, no âmbito profissional futuro. Propomos um trabalho voltado à formação integral do aluno como cidadão, permitindo-lhe construir o diálogo

com diferentes culturas e levando-o a desenvolver uma reflexão crítica sobre seu processo de aprendizagem. Além disso, será ressaltada a importância da formação em línguas estrangeiras para a inserção do aluno em seu atual contexto escolar, como cidadão crítico em um mundo globalizado e em futuras situações de trabalho.

3 - Princípios e bases do programa aqui apresentado

Deve existir um movimento de vai-e-vem constante entre o aluno (com sua língua-cultura) e o “outro estrangeiro” (com sua língua-cultura). Um movimento que parte

- do conhecimento de si ao conhecimento do outro;
- da autoestima à estima pelo outro;
- da aceitação e valorização de si mesmo à aceitação e à valorização do outro;

Acreditamos que só a partir de uma imagem positiva de si mesmo – e de sua aprendizagem de um novo idioma –, o aluno poderá se abrir para uma compreensão também positiva de um outro que lhe é distante e diferente.

Considerando que o aprendiz está sempre inserido em um meio social que determina o uso da língua, nossa proposta é estabelecer um espaço para cada nível (identificado por uma cor), a saber (total de 480 horas - 80 horas por semestre – 6 semestres):

Semestre	Nível	Espaço de interação
1º	A1-a	Na escola – na aula de francês
2º	A1-b	Em casa, na família
3º	A2-a	Na cidade
4º	A2-b	No cinema, no espetáculo
5º	B1-a	Saindo da cidade
6º	B1-b	No estágio, no trabalho

Por se tratar de um público aprendiz jovem, o trabalho com jogos – e sobretudo com jogos coletivos – é um dos principais eixos do programa proposto.

Também por se tratar de um público jovem, acreditamos ser necessário trazê-lo para a língua-cultura francesa por meio da música (das canções para crianças à música francesa atual), da literatura (poesia, textos curtos), do cinema (curtas-metragens, trailers, extratos de filmes), do teatro (encenação de diálogos e de pequenas peças) e das artes plásticas (quadros, fotografias). Em todos esses campos, o aluno não será apenas observador mas também intérprete e autor;

Da mesma forma, o professor deverá utilizar as mídias informáticas de que se servem os alunos, como as gravações em áudio e vídeo, as apresentações em power point e, sobretudo, o facebook rede social na qual os alunos poderão construir suas páginas em francês, a página do grupo etc.

Dois instrumentos de aprendizagem nos parecem fundamentais: os diários pessoais (journals de bord) e o relatório das aulas (compte-rendus des cours). Eles serão explicados em detalhes mais adiante.

4 - Tabela de níveis, objetivos, conteúdos e projetos

A1 (a) – Na escola (na aula de francês)

OBJETIVOS GERAIS				
<ul style="list-style-type: none"> • Tomar conhecimento do mundo francófono e com a língua francesa, recorrendo, inicialmente, ao que ele já sabe (tomar consciência de seus conhecimentos prévios) • Conhecer o mapa da francofonia. • Comunicar-se em sala de aula com o professor. • Nomear os objetos da sala de aula. • Entrar em contato com e se despedir de uma outra pessoa. • Apresentar-se e despedir-se. • Conhecer outra pessoa fazendo-lhe perguntas simples. • Saber falar do grupo-classe. • Descrever a rotina escolar. • Entender pequenos textos (orais e escritos) em francês com palavras transparentes. • Soletrar palavras. • Ser capaz de pronunciar em francês enunciados e diálogos simples. • Acompanhar canções. 				
CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
Gramaticais	Lexicais	Fonéticos	Socioculturais	Lúdico-artísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Feminino e masculino. • Singular e plural. • Construção demonstrativa C'est. • Pronomes pessoais. • Verbos s'appeler, être, avoir, parler (como modelo dos verbos regulares do 1º grupo, em ER), aller, faire. • Presente do indicativo e Imperativo afirmativo. • Artigos definidos e indefinidos. • Os artigos contractés com as preposições à e de. • Formas interrogativas: com Est-ce que e direta (com entonação). • Pourquoi? E Parce que. • Negação simples (ne...pas) • Adjetivos demonstrativos (ce, cette, ces) e possessivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Palavras transparentes da língua francesa em relação a português. • Nomes de alguns países. • Nacionalidades. • Saudações. • Palavras e expressões da sala de aula e do contexto de ensino. • Termos referentes a si, ao outro e ao grupo. • Números de 1 a 100. • Profissões. • Dias da semana. • Meses do ano. • A rotina escolar. • Disciplinas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronúncia do alfabeto. • Trabalho com: /e/ instável e com /u/. • O som /r/ francês. • A entonação interrogativa e afirmativa. • A pronúncia dos verbos de 1º grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A francofonia. • Por que aprender francês? • O emprego do "tu" e dos "vous". • Nome e sobrenome: como usar? • O preenchimento de uma ficha de informações. • O calendário francês com todos os nomes de santos. • Cantores e atores franceses da atualidade. • Le petit Nicolas (livro e filme a serem explorados de forma global) 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de conhecimento do grupo (etiquetas) • Jogos de memorização dos nomes dos alunos. • Chansons et comptines sobre os dias da semana e sobre os meses. • Músicas com letras simples
PROJETO FINAL				
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o grupo-classe por meio de um mural, página facebook, cartaz, vídeo ou outro suporte. 				

A1 (b) – Em casa, na família

OBJETIVOS GERAIS				
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever pessoas, objetos e hábitos. • Saber dizer onde mora. • Descrever os momentos do dia. • Falar da rotina familiar. • Usar o telefone e o email. • Convidar alguém para almoçar ou jantar em casa. • Comunicar-se de maneira simples em situações escolares e familiares que requerem troca de informações curtas e precisas. • Escrever pequenos textos com certa autonomia sobre assuntos relacionados a seu mundo escolar e familiar. 				
CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
Gramaticais	Lexicais	Fonéticos	Socioculturais	Lúdico-artísticos
<ul style="list-style-type: none"> • A concordância do gênero e do número. • Verbos étudier, lire, écrire, sortir, venir e verbos do primeiro grupo em ER (manger, travailler, regarder.) • Os artigos partitifs. • Fórmulas de intensidade (peu, assez, beaucoup, trop) • Preposição de lugar, de direção e de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adjetivos relacionados às descrições física e psicológica de uma pessoa. • Roupas e acessórios. • Os signos do zodíaco. • Os esportes. • As horas. • As refeições. • Os alimentos. • As indicações de lugar e de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os sons nasais • O /s/ final. • As liaisons obligatoires. • A entonação (continuação e aprofundamento do trabalho) 	<ul style="list-style-type: none"> • As histórias em quadrinhos francesas (Astérix, Tintin) • Filme-documentário A Marcha dos Pinguins. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades e jogos sobre estereótipos e preconceitos.
PROJETO FINAL				
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer um álbum de fotos de cada aluno. 				

A2 (a) – Na cidade

OBJETIVOS GERAIS				
<ul style="list-style-type: none"> • Se localizar e se orientar na cidade. • Pedir ajuda e solicitar explicações para ir a algum lugar. • Expressar suas sensações físicas (fome, frio, medo etc) • Fazer compras. • Utilizar um guia turístico. • Identificar e descrever pontos importantes da cidade. • Comparar sua cidade com outras, de outros países. • Descrever como era a cidade. • Compreender pequenos textos (orais e escritos) no passado <i>Faits divers</i>, por exemplo. 				
CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
Gramaticais	Lexicais	Fonéticos	Socioculturais	Lúdico-artísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Preposições de lugar. • Imperativo. • Construções com <i>il faut</i>. • Construções que exprimem as sensações : <i>J'ai faim, j'ai froid, j'ai peur</i>. • <i>Futur Proche</i> (je vais sortir) • <i>Passé composé</i> e <i>Imparfait</i> (apresentação) • Pronomes <i>Y</i> e <i>En</i> (sensibilização) • Pronomes complemento direto 	<ul style="list-style-type: none"> • Os países e as nacionalidades. • A estrutura uma cidade. • As compras. • Números e preços. • Os meios de transporte. • Os lazeres urbanos. • Os personagens da cidade. • Comemorações cívicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura dramática de pequenos sketches. • As onomatopeias. • Aprofundamento da pronúncia dos números. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os países da francofonia e suas grandes cidades francófonas (Paris, Montreal, Genebra) • Os temas da cidade (dificuldades e facilidades urbanas). • Música: rap e o slam 	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginar e desenhar uma cidade (tarefa coletiva) • Criar um rap ou um slam.
PROJETO FINAL				
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um guia de da cidade de São Paulo para um estrangeiro. 				

A2 (b) – No cinema, no espetáculo

OBJETIVOS GERAIS				
<ul style="list-style-type: none"> Falar do clima e das situações meteorológicas. Falar de seus gostos e preferências. Escolher um programa cultural. Aceitar, recusar. Expressar suas opiniões. Descrever um programa cultural. Falar do que fez no fim de semana. Compreender mensagens publicitárias. 				
CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
Gramaticais	Lexicais	Fonéticos	Socioculturais	Lúdico-artísticos
<ul style="list-style-type: none"> Verbos <i>aimer, adorer, détester, haïr</i> e suas regências verbais. Formas negativas com <i>rien, aucun, personne, nulle part</i>. As construções impessoais <i>Il pleut, il fait froid</i>. <i>Passé composé</i> e <i>Imparfait</i>. Pronomes complemento indireto Adjetivos indefinidos (<i>tout, quelques</i> etc). Os pronomes relativos simples. 	<ul style="list-style-type: none"> O vocabulário do espetáculo, das artes e do lazer. O clima e a meteorologia. O vocabulário publicitário. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Liaisons interdites</i> O /e/ instável: prática e aprofundamento. Dizer textos em voz alta. A declamação de poemas. 	<ul style="list-style-type: none"> A cultura francesa em São Paulo (visita a museus, exposições etc) A cultura dos alunos e do grupo-classe: como descrevê-la para um estrangeiro? 	<ul style="list-style-type: none"> Montar uma peça de teatro
PROJETO FINAL				
<ul style="list-style-type: none"> Festa com apresentações musicais, teatrais, de declamação de poesia, dança etc dos alunos. 				

B1 (a) – Saindo da cidade

OBJETIVOS GERAIS				
<ul style="list-style-type: none"> • Falar de um projeto de viagem. • Expor sucintamente razões ou explicações relativas ao projeto. • Expressar seus desejos. • Pedir e dar conselhos. • Planejar, estabelecer etapas. • Falar de atividades futuras. • Previsões meteorológicas. • Compreender um regulamento (de um camping, um albergue) • Solicitar informações e explicações por email ou por carta. • Compreender um mapa. • Descrever uma nova paisagem. 				
CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
Gramaticais	Lexicais	Fonéticos	Socioculturais	Lúdico-artísticos
<ul style="list-style-type: none"> • Construções mais complexas com Si (hipótese e condição) • O conditionnel présent • O futur de l'indicatif. • Construções simples com Si (hipótese e condição) • Os conectivos temporais. • A construção avoir mal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário de viagens. • Malas e preparativos. • Problemas de saúde. • O campo e praia. • Os animais do campo e do mar. • Festas tradicionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundamento das oposições feminino-masculino, singular-plural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com o que é diferente da cultura do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de adivinha.
PROJETO FINAL				
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar uma viagem para o grupo-classe (de preferência fora de um centro urbano). 				

B1 (b) – No estágio, no trabalho

OBJETIVOS GERAIS				
<ul style="list-style-type: none"> • Se informar sobre uma profissão. • Falar de suas competências e habilidades. • Elaborar um CV. • Responder a uma oferta de estágio ou de emprego. • Participar de uma entrevista de estágio ou de emprego. • Compreender o funcionamento de um local de trabalho. • Ler jornais, assistir a telejornais. • Identificar registros de língua. 				
CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
Gramaticais	Lexicais	Fonéticos	Socioculturais	Lúdico-artísticos
<ul style="list-style-type: none"> • O discurso relatado. • A concordância temporal. • O subjuntivo. • As expressões de finalidade. • Os pronomes relativos compostos. 	<ul style="list-style-type: none"> • As profissões. • O vocabulário do trabalho e das empresas. • A mídia francesa. • A gíria e as expressões familiares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho sobre a expressão oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visitar uma empresa francesa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos com as profissões.
PROJETO FINAL				
<ul style="list-style-type: none"> • Montar uma empresa. 				

Referências bibliográficas

- CAZABAN, Catherine; SABBAH, Hélène; WEIL, Catherine. Littérature 1ère : textes et méthodes. Paris : Hatier, 1994.
- DUBY, Georges. Histoire de la France. Paris : Larousse, 1970.
- ENGEL, Robert. Anthologie de la Chanson Enfantine. Paris : Carisch-Musicom, 2001.
- GOULEMOT, Jean Marie. Quand toute l'Europe parlait français, in L'Histoire, n° 248, nov. 2000.
- GREVISSE, André. Le bon usage. Paris : Duculot, 1936.
- LE BRIS, Michel, ROUAUD, Jean. Pour une littérature-monde. Paris : Gallimard, 2007.
- SAUVIGNY, G. de Bertier de. Histoire de France. Paris : Flammarion, 1977.
- VERLANT, Gilles. L'Odysée de la Chanson Française, Paris : Hors Collection, 2006.
- WALTER, Henriette, Le français dans tous les sens, Paris : Robert Laffont, 1988.
- WALTER, Henriette. L'Aventure des langues en Occident - Leur origine, leur histoire, leur géographie (préface d'André Martinet), Paris : Robert Laffont, 1994.
- YAGUELLO, Marina. Alice au pays du langage, Paris : Seuil, 1981.

Sites

- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/argot>. Acesso em 27/03/15.
- Constituição francesa de 1958: www.france.fr. Acesso em 27/03/15.
- Délégation générale à la langue française et aux langues de France : <http://www.culturecommunication.gouv.fr>. Acesso em 27/03/15.
- Loi Toubon: <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Langue-francaise-et-langues-de-France/Actualites/20-ans-de-la-loi-Toubon>. Acesso em 27/03/15.
- OIF – Organisation Internationale de la Francophonie : www.francophonie.org. Acesso em 27/03/15.

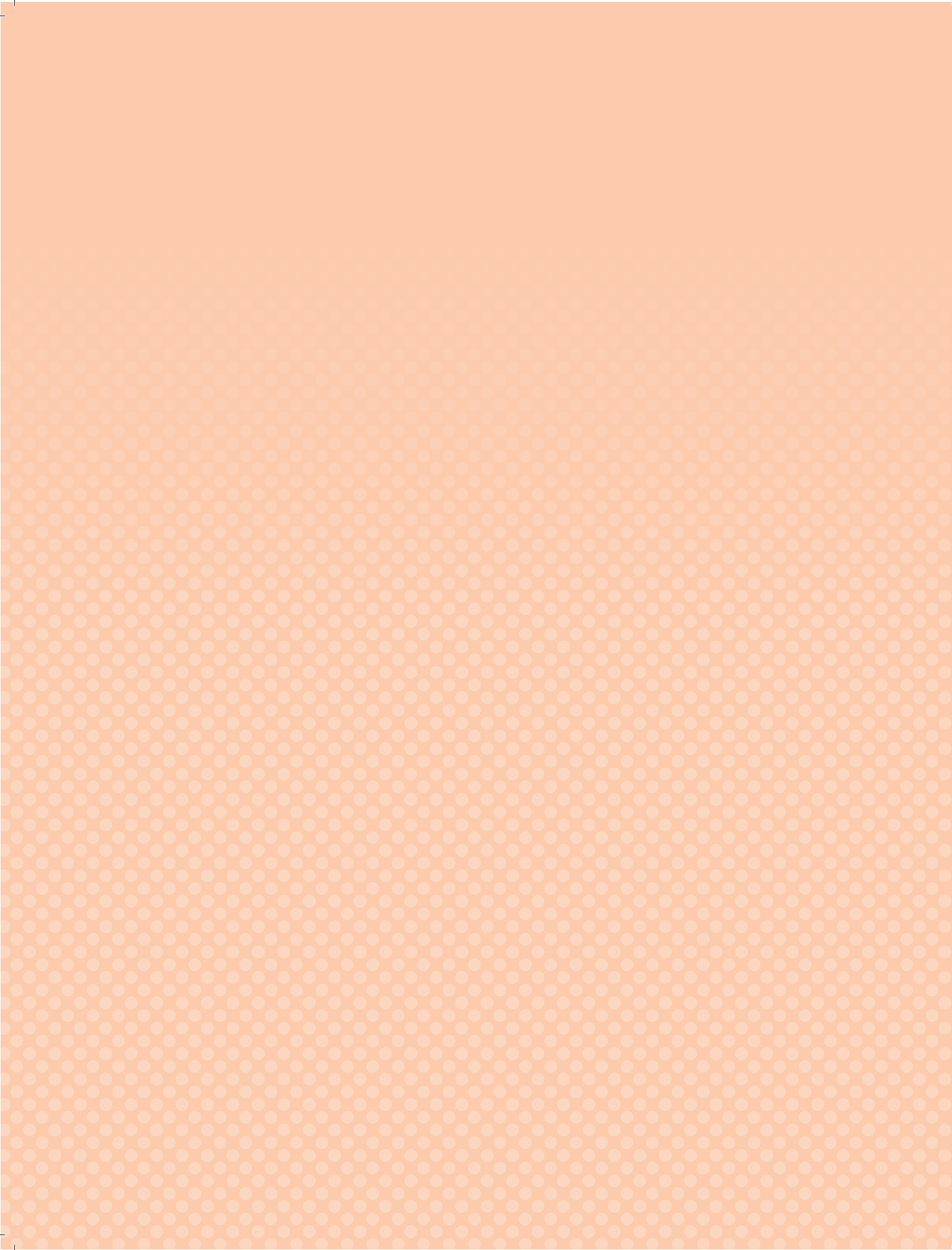
Sites para o estudo da Língua Francesa e das Literaturas e culturas de Língua Francesa

Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraroia

- <http://atilf.atilf.fr> – Le dictionnaire Trésor de la Langue Française Informatisé
- <http://www.conjugeur-francais.com/#> - conjugeur de verbes avec leur prononciation
- www.tv5.org – Portail de la chaîne de télévision TV5 Monde (rubriques Langue Française et Apprendre le français : Première classe avec TV5)
- www.radiofrance.fr – les principales radios françaises
- www.lepointdufle.net – l'annuaire du français langue étrangère
- <http://platea.pntic.mec.es/cvera/ressources/recursosfrances.htm> - ressources didactiques sur Internet pour l'apprentissage du FLE sélectionnées par Carmen Vera.
- www.lapressedefrance.fr – les principaux journaux français
- www.cyberpresse.ca – la presse canadienne
- www.litteratureaudio.com – plus de 4.500 livres audio gratuits
- www.dismoidixmots.culture.fr – site de l'Opération annuelle de la francophonie « Dis-moi dix mots ». Excellent pour le travail sur le lexique et sur la littérature francophone.
- www.fdlm.org – site de la revue Le Français dans le Monde.
- www.apfesp.org.br – site de l'Association des Professeurs de Français de l'Etat de SP.
- www.fbp.org.br – Fédération Brésilienne des Professeurs de Français
- www.fipf.org - Fédération Internationale des Professeurs de Français
- www.francophonie.org – tout sur la francophonie
- Sur youtube :
- frenchsounds: cours sur la prononciation française élaboré et présenté par Cheryl A. Demharter
- virelangues : travallínguas



INGLÊS



DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE IDIOMAS NO CEL: INGLÊS

Profa. Giana Maria Gandino Giani de Mello

INTRODUÇÃO

O mundo é ainda maior para quem fala outra língua, especialmente no caso da língua inglesa. A fluência em inglês hoje ocupa o lugar de primeira importância entre os conhecimentos que um indivíduo bem formado deve ter para conseguir acessar as diferentes culturas do mundo. Além de ser uma evidência da qualificação cultural da pessoa, saber inglês amplia os círculos de convivência social e profissional na sociedade globalizada em que vivemos. Nesses círculos estão incluídos todos os falantes de inglês, a saber, os dos países em que o inglês é a língua mãe, os dos países que têm a língua inglesa como segunda língua e os que aprendem inglês como língua estrangeira.

Segundo o linguista David Crystal, o número de falantes de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira já ultrapassa o de falantes nativos em uma proporção de 3 para 1, e esse número não para de crescer! À grande quantidade de falantes de inglês no planeta, acrescenta-se o fato de a língua inglesa estar em posição dominante nos vários setores da pesquisa científica, na música, no cinema, na televisão, na internet, nos eventos esportivos, congressos acadêmicos, para citar alguns exemplos. As informações que circulam nesses meios são cada vez mais produções feitas por falantes de inglês como segunda língua e língua estrangeira do que por falantes nativos. O linguista David Graddol explica que, no mundo globalizado, a definição tradicional de falante de inglês como segunda língua ou língua estrangeira não faz mais sentido. A distinção que se propõe é entre falantes mais ou menos proficientes da língua, sem ter importância como ela foi aprendida (Graddol, 2010).

Saber outro idioma é descobrir outros mundos, outras culturas, cujos valores e costumes estimulam nossos interesses, ampliam nosso conhecimento e nos fazem curiosos como seres humanos e cidadãos. É por meio da língua que temos acesso à diversidade cultural, a experiências únicas que nos modificam, e, ainda, nos possibilitam compreender melhor o mundo. Não dominar uma língua estrangeira, portanto, isola e restringe as possibilidades de inserção do sujeito, especialmente no caso do inglês. “Há setores na sociedade em que o recurso do inglês se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história” (Rajagopalan, 2005: 149).

O acesso ao conhecimento de todas as áreas atravessa as fronteiras e democratiza o que antes já foi privilégio de alguns. A biblioteca virtual, por exemplo, é infinitamente maior quando acessada em inglês. Vale um pequeno teste, quando digitamos, por exemplo, “por que aprender inglês” e “*why we should learn English*”, encontramos milhões (literalmente) de *links* disponíveis: 2.400.000 em português e 682.000.000 em inglês (números que se modificam diariamente). Assim, quando usamos o inglês para pesquisar sobre determinado assunto, as fontes são imensamente maiores e mais numerosas, logo, nossas chances de ampliar conhecimento, informação e cultura se multiplicam proporcionalmente.

É também através das línguas estrangeiras, no caso, a língua inglesa, que poderemos apresentar o Brasil, a nossa cultura, a nossa literatura para os outros países, oportunizando uma troca de conhecimentos inestimável.

Um pouco de história

A origem da língua inglesa é marcada por influências de vários idiomas falados pelos povos que ocuparam a atual Grã-Bretanha. “É considerada língua germânico ocidental, mas esteve sob influência latina e escandinava e, depois, normanda e francesa”, explica Celina Bruniera, mestre em Sociologia da Educação.

Os Celtas, povo de origem indo-europeia, foram responsáveis por importantes influências, tanto na língua como na cultura da Grã-Bretanha. Eles ocuparam as terras mais férteis (os vales) enquanto os Bretões se instalavam nos pântanos.

Os romanos ocuparam terras britânicas por aproximadamente quatro séculos, introduzindo os primeiros vocábulos latinos, especialmente em nomes de localidades, mas sem influenciar grandemente a língua falada pelo povo.

Em 450 DC, quarenta anos após a saída dos romanos, os anglo-saxões, falantes de línguas germânicas, invadiram as ilhas e nelas se estabeleceram. A dificuldade de comunicação entre celtas e saxões resultou em resistência da língua inglesa em integrar elementos celtas:

“A ausência de interlocução entre celtas e saxões é evidente e pode ser notada por meio do uso das palavras. O termo saxão para designar os celtas, por exemplo, era Wealas (os “estrangeiros”). Esse termo deu origem à palavra Welsh por meio da qual, em inglês, hoje se designam os galeses. Os celtas, por sua vez, chamavam a todos os seus inimigos de saxões”. (Bruniera, 2005).

Outra forte influência na língua veio dos povos escandinavos (oriundos das atuais Dinamarca, Suécia e Noruega), com as invasões e expedições de colonização vikings, entre 750 e 1050 DC. Buscando apoio para lutar contra os invasores, o rei de Wessex, *King Alfred*, vislumbrou a possibilidade de unir os povos de outros pequenos reinos dentro das ilhas através da língua inglesa, criando um senso de identidade. Ele traduziu ou promoveu a tradução de textos importantes para a construção dessa identidade, notadamente “A History of the English Church and People” escrito pelo religioso Beda

(Bede) em latim. Conhecido como *King Alfred, the Great*, é considerado o pai da língua inglesa, criando registros escritos do que haviam sido até então, principalmente, línguas orais (McCrum *et al*, 1986).

As Ilhas Britânicas, habitadas por povos diversos, abrigavam, também, muitos dialetos. O latim era falado nas formas clássica e coloquial e os anglo-saxões falavam uma variedade de dialetos de diferentes partes do norte da Europa, como nos conta David Crystal, em sua extensa obra sobre a origem e a evolução da língua inglesa. O **Old English**, língua que conhecemos graças a Alfred, surgiu de uma terra ocupada por migrantes, invasores, pessoas de várias etnias e comunidades, um cenário que propiciava as condições perfeitas para a proliferação dos dialetos. (David Crystal, 2004; Allan Fontoura Figueiredo & Gabriela Quattrin Marzari, 2012).

Uma nova era de multilinguismos e de multidialeto teve início no período compreendido entre 1150 e 1500. Surgiu na escrita o que se convencionou chamar “Middle English”, que era, na verdade, um registro escrito das mudanças do Old English falado, já incorporando alterações devidas às influências vikings. (McCrum *et al*, 1986), enquanto outra forte influência veio como resultado da invasão normanda, em 1066. A Inglaterra se tornou, assim, uma nação onde o latim, o francês e o inglês coexistiram. O latim era a língua exigida pela igreja católica e, também, era a língua do saber e da escrita, o francês era falado pelo grupo social dirigente, além de ser considerada a língua da moda pela sociedade da Europa ocidental. Embora o inglês fosse considerado a língua-mãe, era utilizado pelas camadas sociais mais baixas e só começou a dominar os discursos que eram do latim e do francês depois de um longo tempo. Londres, no século XVI, já era uma cidade multilíngue, com línguas como o francês, espanhol, italiano, hebraico, entre outras. A população crescia e, na mesma proporção, as variações regionais dos dialetos, sendo as mais expressivas as do norte e do sul da Grã-Bretanha. Nesse período, a primeira obra na literatura a ilustrar a coexistência dos dialetos foi *The Canterbury Tales*, de Chaucer (1340-1400).

No final do século XVIII, era do **Modern English (a partir de 1500)**, a região de Londres, Cambridge e Oxford, no sudeste da Inglaterra, tornou-se um polo social e econômico muito influente e, consequentemente, o discurso e a forma de falar das pessoas desse triângulo se tornaram sinônimo de elegância, prestígio, poder e, rapidamente, atingiram o status de “forma mais correta, mais adequada, mais educada” de se comunicar. Era o início do ‘*standard English*’, a língua considerada padrão, e, também, da oposição entre ela e os dialetos regionais, descritos como “incorretos”, “menos adequados” e “inferiores” (idem).

O século XVIII trouxe mudanças profundas e irreversíveis. Foi o século que valorizou a polidez, as boas maneiras e a distinção entre as classes, que era principalmente expressa por meio da língua, especialmente pela forma de falar. Havia uma preocupação em criar controles que determinassem como a língua deveria ser falada e, por essa razão, alguns autores se dedicaram à empreitada de formular regras. Na segunda metade do século, surgiram os grandes dicionários, gramáticas e manuais de pronúncia, ou seja, nascia a era prescritiva, em que as recomendações dos autores se tornaram oficiais e considerava-se que somente aqueles que as seguiam tinham “boa formação”.

A Revolução Industrial colaborou para aumentar a dicotomia entre as classes sociais, tornando os dialetos urbanos e rurais cada vez mais polarizados. Embora os linguistas da época não medissem esforços para controlar o uso do ‘*standard English*’, do outro lado do oceano,

Noah Webster estabelecia diferentes regras para o inglês americano. Ao final do século, a língua inglesa sofria outras modificações e adaptações para que pudesse expressar a identidade dos povos do Caribe, Canadá, Austrália, África e Ásia, e não demorou muito para que os imigrantes desses países trouxessem de volta para a Grã-Bretanha essas modificações e influências linguísticas (Crystal, 2003 e 2004).

O sotaque de Oxford e Cambridge, por anos, foi símbolo de erudição e modelo para os apresentadores da BBC (1920), diplomatas e para a igreja anglicana, no entanto, não tardou para a diversificação atingir o sotaque da classe mais estudada, chamado de RP (“*received pronunciation*”). As gerações mais jovens, porém, criavam sua maneira própria de falar e criticavam o RP como sendo um “sotaque afetado”. Nos anos 60, a crítica a essa forma de falar ganhou contornos mais políticos e as identidades regionais foram retomadas, modificando o RP. O inglês falado pela classe trabalhadora (“*Estuary English*”), aos poucos, foi se estabelecendo e modificando o inglês falado pela classe média e alta (Crystal, 2004).

Hoje convivemos com a diversidade linguística e cultural e enfrentamos os desafios da comunicação virtual entre as comunidades do mundo, tentamos acompanhar a velocidade com que a língua se transforma para atender as demandas tecnológicas, culturais, sociais e políticas do meio em que está inserida, e cuidamos para que a história da língua seja preservada para entendermos os rumos do seu futuro.

A Literatura Inglesa

A literatura inglesa abarca as obras literárias produzidas ao longo de diversos períodos e regiões de língua inglesa. Entende-se que esse universo hoje é expandido para além dos países que têm a língua inglesa como oficial, inclui também os que não têm o inglês como língua nativa, mas seus autores escrevem em inglês para poderem fazer parte da literatura mundial.

Luiz Eduardo Oliveira, em sua tese sobre a historiografia brasileira da literatura inglesa, explica que há va-

riadas formas de classificar os períodos de produção literária, entretanto:

A periodização “oficial” da literatura inglesa apresenta [...] um cânone bastante fixo, raramente ocorrendo qualquer tipo de inovação, resumindo-se num passeio cronológico pela galeria dos grandes nomes sacralizados por uma tradição conservadora que ainda subsiste como resquício da velha “história do espírito inglês” [...] (Oliveira, 1999: 93).

Para os fins deste documento, segue uma lista com apenas alguns dos nomes que compõem o cânone literário, como sugestão para o aprofundamento e compreensão da língua como expressão do pensamento e comportamento de diferentes épocas. O professor pode utilizar pequenos trechos selecionados dos diversos autores ou escolher cenas de filmes para exercícios em aula: os alunos poderão perceber como a literatura pode estar presente no dia a dia, discutindo questões universais e servindo de inspiração para outras manifestações artísticas.

- Geoffrey Chaucer (1340-1400). É considerado o mais influente dos poetas ingleses medievais. Sua principal obra é *The Canterbury Tales*;
- William Shakespeare (1564?-1616) considerado um dos maiores nomes da literatura mundial. Autor de *Romeu e Julieta*, *Rei Lear*, *Macbeth*, *Hamlet*, *O Mercador de Veneza*, *Sonhos de uma noite de verão*, *A Megera Domada*, *Otelo*, entre muitas outras;
- William Blake (1757-1827), poeta, escritor e artista. Blake é hoje reconhecido como um dos mais criativos e visionários talentos de seu tempo. Tinha interesse no misticismo e no Cristianismo, embora se opusesse à religião organizada. *Cantões da inocência* (1789) figura como uma das suas principais obras;
- Jane Austen (1775-1817), romancista cuja obra apresenta observações sociais e comentários irônicos. Autora de obras como *Razão e sensibilidade* (1911), *Orgulho e preconceito* (1813), *Persuasão* (1815);
- Lord Byron (1788-1824), poeta que influenciou diversas gerações. Algumas de suas obras: *A Peregrinação de Childe Harold* e *Don Juan*;
- John Keats (1795-1821), poeta do romantismo inglês. Escreveu sobre a beleza e a natureza. *Publicou apenas poesias em sua curta vida de 25 anos. La Belle Dame Sans Merci e Hyperion* (inacabado) são algumas delas;
- James Joyce (1882-1941) provavelmente o maior escritor irlandês. Seu estilo e representação de sua terra natal, Dublin, lhe dão status de inovador. Entre suas obras estão: *Os Dublinenses* (contos), *Finnegans Wake*, *Ulisses*, entre outros;

- Charles Dickens (1812-1870). Sua obra chama a atenção para questões da época – abuso infantil, violência doméstica, condições das fábricas, falta de empregos e educação. Sua influência foi tamanha que sua obra permitiu mudanças significativas na sociedade inglesa. *Oliver Twist*, *Um Conto De Natal*, *David Copperfield* e *Tempos Difíceis* são algumas de suas obras;
- Oscar Wilde (1854-1900), dramaturgo, romancista e poeta. Wilde ficou famoso pelo seu *Retrato de Dorian Gray* (1890) e diversas peças;
- Virginia Woolf (1882-1941) uma das grandes escritoras inglesas de todos os tempos. Woolf empregou diversas técnicas em seus escritos, como a representação de seus personagens por meio do fluxo de consciência (ou monólogo interior). Escreveu *A viagem* (1915), *Noite e dia* (1919), *O quarto de Jacob* (1922), *Mrs. Dalloway* (1925) e *Orlando* (1928), entre outros romances;
- Mary Shelley (1797-1851) escreveu *Frankenstein*, um clássico do terror, que foi concluído em 1818. Ela começou a escrever o livro na Suíça, em 1816, como uma contribuição para o concurso de histórias explorando o sobrenatural, proposto por Byron, por seu marido, Percy Bysshe Shelley e pelo amigo de Byron, Polidori. Embora o nome “Frankenstein” seja associado ao monstro criado com partes de cadáveres, era, na verdade, o nome de seu criador.

(listagem e comentários adaptados de *Um Guia da Literatura Inglesa* de Bruno Coriolano em <http://revistainglesbrasil.com.br/edicao-01/um-quase-guia-da-literatura-da-lingua-inglesa/#comments>. Acesso em 26/03/15.)

Entre os escritores americanos, alguns conhecidos são:

- James Fenimore Cooper (1789-1851) escreveu sobre a sociedade de seu tempo e é mais conhecido pelas sagas do desbravamento do oeste americano. Sua obra mais famosa é *O último dos Moicanos* (*The Last of the Mohicans*), que teve adaptações para o cinema.
- Tennessee Williams (1911-1983), dramaturgo. Suas peças mais famosas são *Gata em teto de zinco quente* (*Cat on a Hot Tin Roof*) e *Um bonde cha-*

mado desejo (A Streetcar Named Desire), constantemente re-encenadas e também adaptadas para o cinema.

- Ernest Hemingway (1898-1961), ganhador do Prêmio Nobel de Literatura em 1954, escreveu contos e romances famosos, também adaptados para o cinema, como *O velho e o mar* (The Old Man and the Sea) e *Por quem os sinos dobram* (For Whom the Bell tolls).
- John Steinbeck (1902-1968) é outro ganhador do Nobel de literatura (1962) que escreveu prolificamente e teve obras adaptadas para o cinema. As mais famosas são *As vinhas da Ira* (The Grapes of Wrath), *A Leste do Éden* (East of Eden) e *Sobre ratos e homens* (Of Mice and Men).

Da Literatura Africana, destacamos alguns escritores ganhadores do Prêmio Nobel de Literatura:

- **Wole Soyinka: Nigéria.** *O Leão e a Joia*; *A Quality of Violence*; *The Swamp Dwellers*; *A Dance in the Forests*; *Kongi's Harvest*; *The Road*; *The Man Died*; *Jero's Metamorphosis*; *Death And The King's Horsemen*; *King Baabu*.
- **Nadine Gordimer: África do Sul.** *A Arma da Casa*; *The Lying Days*; *A World of Strangers*; *Occasion for Loving*; *A Guest of Honour*; *The Conservationist*; *July's People*; *The Pickup*; *Face to Face*; *A Soldier's Embrace*; *Loot: And Other Stories*.
- **Naguib Mahfuz: Egito.** *Miramar*; *Trilogia do Cairo*; *A Taberna do Gato Preto*; *Os Filhos do Nosso Bairro*; *Noites das Mil e Uma Noites*.

Da Austrália, dentre muitos autores, destacamos:

- Rhonda Byrne (1951 -), famosa autora do *best seller* *O Segredo* (2006) que deu origem ao filme-documentário;
- Geoffrey Blainey (1930 -), premiado autor de *Uma Breve História do Mundo*, é também historiador e professor das universidades de Harvard e Melbourne;
- Thomaz M. Keneally (1935 -) escreveu *Schindler's Ark*, vencedor do *Booker Prize* de 1982, que foi adaptado para o cinema por Steven Spielberg com o título de *A Lista de Schindler*.

Algumas curiosidades sobre o estudo da língua Inglesa no Brasil

O estudo da língua inglesa no Brasil passou por muitos estágios desde que D. João VI fugiu para o Brasil fortemente apoiado pela Inglaterra. Os ingleses tiveram permissão de desenvolver e influenciar significativamente o cenário brasileiro, como a imprensa Régia, o telégrafo, as estradas de ferro e a iluminação a gás. Porém, como explica Lima, pesquisadora da história do livro didático no Brasil, havia um grande entrave: “[...] nascia então a necessidade de falar a língua inglesa para receber treinamentos e entender as instruções”. Naquele momento, a finalidade maior era a língua oral, “pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra. A aquisição da língua inglesa visava à comunicação de empregados com superiores para receber instruções e treinamentos” (Lima, 2014, p.2).

Posteriormente, mais precisamente em 1889, o estudo de línguas perdeu o lugar para as disciplinas científicas, consideradas de maior importância naquele momento, só voltando a ter espaço 10 anos mais tarde. No entanto, o grande impulso do inglês foi recebido na década de 1930, em que não só o conteúdo sofreu mudanças, como também as metodologias. Porém, somente na década de 1960 a língua estrangeira passou a ser obrigatória nos currículos de 1º e 2º graus (Lima, 2014:4). Surgiu, nessa época, a maioria dos cursos livres de inglês, que utilizaram diversas metodologias para desenvolver as habilidades de escrita, audição, fala e leitura.

Em 1999, o ensino-aprendizagem de inglês nas escolas públicas, e também nas particulares, “[...] passa a ser tratado de uma perspectiva mais sócio interacional, sócio cultural que objetiva o ensino de uma LE (língua estrangeira) à comunicação real, com ênfase em leituras.” (Lima, 2014:6) A oralidade, desde então, tem sido relegada ao segundo plano.

As pesquisas e estudos sobre o futuro do aprendizado de inglês atualmente não apontam para a busca pelo “inglês puro” e mais próximo possível da forma falada pelos “*native speakers*”. Ao contrário, como a língua

inglesa hoje é falada por um número muito maior de pessoas que a estudam como língua estrangeira do que por falantes nativos, os sotaques, expressões, pronúncias que vão surgindo e/ou vão se modificando devido às diferentes necessidades e características locais dos falantes ao redor do mundo criaram o *International English* (Hammer, 2007:18).

As mudanças que a língua sofre no dia-a-dia têm nos atingido com uma velocidade ímpar e se espalhado em diferentes meios de comunicação de forma impressionante. David Graddol enfatiza que é preciso que os aprendizes de inglês sejam capazes de se comunicar com qualquer falante de inglês independente do seu sotaque ou diferenças gramaticais (Graddol, 2010).

Aprender a falar inglês

Quando refletimos sobre o aprendizado de inglês, muitos que estudam a língua no ensino regular alegam que escrevem e leem com certa segurança, mas que não conseguem falar nem entender a língua da mesma forma. Como são habilidades diferentes, o desenvolvimento de cada uma delas acontece de forma distinta e pode apresentar mais ou menos dificuldades para cada aprendiz. O contato maior que temos com a língua, em geral, acontece por intermédio das habilidades chamadas ‘passivas’, ou seja, a leitura e a compreensão oral. Muitas vezes, somos capazes de ler assuntos das nossas áreas de especialização, notícias, *blogs*, *e-mail*, além de ouvir músicas, *podcasts*, assistir a vídeos no *YouTube*, seriados e filmes. Contudo, não temos muitas oportunidades para praticar as habilidades “ativas”: a oralidade e a escrita. Mesmo na era do *Skype*, *Facetime* e mensagens de voz, a comunicação em inglês entre os falantes brasileiros é rara. A habilidade da escrita em inglês também não é comumente praticada entre a média dos jovens brasileiros, ainda que a geração de jovens hoje seja mais digital do que oral, inclusive na própria língua portuguesa.

O que é importante ressaltar é que cada habilidade tem propósitos diferentes e nos possibilita exe-

cutar diferentes ações. Seja qual for o objetivo de estudar inglês, o aprendiz que for competente nas quatro habilidades tem mais chances sobre os demais na hora de concorrer a um cargo em empresas brasileiras e multinacionais. Das habilidades, a oralidade tem recebido maior atenção devido ao aumento de interações pessoais e virtuais nos ambientes profissional e social. No que diz respeito ao mercado de trabalho, “o profissional que fala inglês ganha em média 15% a mais do que os demais” (Folha de São Paulo, 30/01/2014). Nos altos cargos das empresas, a diferença salarial chega a 52% entre os executivos que falam fluentemente inglês para aqueles que não falam. Há diferenças significativas também entre os níveis gerenciais (23%), supervisão média (44%) e profissionais especializados com curso superior (47%) (www3.catho.com.br/salario/action/artigos/. Acesso em 26/03/15). Os interesses pessoais também demandam fluência na língua. Estudar fora do Brasil, viajar, interagir com estrangeiros são iniciativas que, quando feitas em inglês, trazem muitos benefícios, facilitam as relações, amenizam as diferenças entre as culturas, além de intensificarem o aprendizado dos falantes da língua.

A sala de aula e sugestões para o professor

Para preparar as novas gerações para atuar no mundo do trabalho com qualificações que satisfaçam as demandas das profissões atuais e das que ainda nem existem, os desafios dos educadores giram em torno de atualização e inovação constantes, sempre

buscando novas dinâmicas de aula que levem a aprendizados significativos, isto é, que sejam relevantes ao cotidiano dos alunos.

O aluno aprende melhor quando percebe a utilidade do que está aprendendo, quando seus interesses são

atendidos e quando ele participa ativamente do processo de aprendizado. Com o foco no aluno, o professor deixa de exercer o papel de detentor do conhecimento e passa a conduzir e encorajar o compartilhamento do conhecimento, fortalecendo seu papel de facilitador e organizador das contribuições vindas dos alunos. Em sala de aula, a oralidade deve permear todas as atividades. Para que isso aconteça, o professor deverá fazer uso de todos os meios possíveis para criar oportunidades que simulem o uso autêntico da língua.

A autoconfiança deve ser estimulada desde os primeiros contatos com a língua inglesa. Para tal, o ambiente de aprendizado deve ser tranquilo e motivador, focando nas diferentes formas de aprender, ao invés da ênfase no certo ou errado. Ao sentir que há tempo e espaço para desenvolver suas habilidades em outra língua, o aluno se sentirá seguro para cometer erros e receber as orientações necessárias para que o erro seja evitado no futuro. A postura positiva e cuidadosa do professor elevará a autoestima do aluno, acelerando o aprendizado.

Trabalhar em grupos e em pares nos ensina e nos treina para desenvolvermos a tolerância e a flexibilidade na troca de conhecimento com pessoas de todos os tipos e com diferentes habilidades e estilos de aprender. Na sala de aula e no dia-a-dia, o aprendizado acontece nas relações com o outro e, para que ele seja eficiente, é necessário respeitar os limites e as diferenças entre as pessoas. Portanto, as situações simuladas em sala de aula devem ser exploradas e direcionadas para oferecer prática em grupo, construção de conhecimento, pesquisa colaborativa visando à resolução de problemas que sejam parte da realidade dos alunos.

O ensino da língua deve visar à formação do indivíduo autônomo, um eterno aprendiz que sabe buscar, selecionar e interpretar as informações de que precisa para solucionar problemas, elaborar argumentos críticos, usando a língua como instrumento para a comunicação em outro idioma.

Assim, a urgência para tornar os alunos e futuros profissionais fluentes na língua inglesa é premente e os cursos nos CEL (Centros de Estudos de Línguas) têm como objetivo oferecer mais oportunidades para a prática da língua, com ênfase à oralidade.

Partindo do princípio que as competências de leitura e de escrita são desenvolvidas no ensino regular, o foco da matriz curricular de língua inglesa do CEL é a comunicação oral. Nesse aspecto, as habilidades necessárias para que o aluno seja considerado competente serão praticadas nos diversos contextos sociais e profissionais simulados e explorados ao longo do curso. Para tanto, o aluno será exposto a variadas situações em que precisará saber interagir oralmente, ser capaz de compreender e participar de diálogos, conversas, situações profissionais, com independência e desenvoltura.

Seguindo os parâmetros do *Common European Framework of Reference* (CEFR), o curso de inglês do CEL tem como objetivo preparar os alunos para se comunicar e realizar diferentes tarefas, segundo as especificações dos níveis descritos abaixo:

Nível A1 (Elementar)

Espera-se que o usuário do idioma seja capaz de compreender e utilizar expressões familiares e de uso corrente na comunicação quotidiana em Língua Inglesa, assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. Deve ser capaz de: apresentar-se ou apresentar alguém; fazer e responder perguntas sobre assuntos pessoais, tais como, o local onde vive, pessoas de suas relações, seus, pertences, enfim, comunicar-se de forma simples, desde que o interlocutor fale com clareza, pausadamente, e se mostre cooperante.

Nível A2

O aluno deve ser capaz de compreender frases isoladas e expressões que se refiram a informações pessoais e familiares simples, compras, ambientes em que circula e trabalho, por exemplo. Consegue comunicar-se em situações de rotina, com trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de falar sobre sua formação, o seu meio e assuntos que se referem a necessidades mais imediatas.

Nível B1 (Usuário independente)

Ao completar o nível B1, espera-se que o aluno seja capaz de compreender os pontos essenciais em uma situação de comunicação em que se utilize linguagem padrão, de forma clara, ao tratar de temas familiares, em contextos diversos como trabalho, estudos e lazer. Deve ser capaz de se comunicar na maioria das situações que podem ocorrer em viagens ou numa região onde a língua inglesa seja usada de forma corrente. Consegue pro-

duzir um discurso simples, mas coerente sobre assuntos familiares, em campos que são de seu interesse, além de relatos sobre acontecimentos e experiências diversos, expressar desejos ou ambições e expor, de forma breve, razões e justificativas de um projeto ou opinião. Alunos aprovados nesta categoria possuem o nível de inglês exigido para candidatarem-se a uma bolsa do programa “Ciência Sem Fronteiras”.

(Adaptado de: <http://www.uc.pt/fluc/cl/diplomas/qecr>. Acesso em 26/03/15.)

MATRIZ CURRICULAR

A1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Apresentar-se e apresentar outras pessoas.
- Fornecer informações pessoais como onde mora, número de telefone, email, profissão, nacionalidade etc.
- Perguntar e responder sobre as horas, horários de trens, ônibus, aviões, horários de espetáculos, horários de funcionamento de estabelecimentos.
- Falar sobre sua profissão e de seus familiares.
- Perguntar e responder sobre datas, aniversários.
- Perguntar e responder de quem é um determinado objeto e onde ele se encontra.
- Perguntar o preço de artigos, alimentos, refeições, roupas.
- Saber fazer pedidos em um restaurante.
- Conseguir executar tarefas simples como reservar um voo ou um quarto de hotel, fazer check-in.
- Convidar alguém para sair.
- Oferecer ajuda a alguém.
- Pedir e dar direção.
- Falar sobre planos futuros
- Contar fatos do passado.

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)

GRAMATICAIS	LEXICAIS	FONÉTICOS	SOCIOCULTURAIS	LÚDICO-ARTÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos. • Artigos definidos e indefinidos. • Verbos no tempo presente simples. • Verbos no tempo passado simples. • Adjetivos; substantivos contáveis e incontáveis. • Verbos no futuro simples. • Conjunções. • Preposições. • Pontuação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabeto, números; horas. • Profissões e nacionalidades. • Serviços em geral, serviços de hotéis. • Hobbies, interesses e habilidades; famílias, características físicas. • Comidas do dia-a-dia e de ocasiões especiais, sabores. • Sentimentos e opiniões. • Doenças e vida saudável. • Partes do corpo. • Itens de vestimentas, roupas esportivas. • Música, cinema e teatro. • Atrações turísticas. • Tecnologia da informação. 		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações formais e informais, uso do nome completo e primeiro nome. • Tipos de refeições, o que faz parte delas, as comidas típicas de ocasiões especiais; o "cha 'das 5" inglês. 	

A2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS

- Falar sobre preferências e sobre a razão de gostar de algo.
- Compreender e ser capaz de falar frases simples sobre o cotidiano tanto a seu respeito quanto sobre uma terceira pessoa.
- Ler e entender textos simples; entender mensagens e instruções simples.
- Saber reclamar sobre algo que comprou ou de um mau atendimento.
- Saber formular perguntas e respostas simples.
- Utilizar expressões de polidez e de convenções sociolinguísticas necessárias para a comunicação como 'por favor', 'poderia repetir', 'com licença', 'obrigado'.
- Usar estratégias de conversação como pedir para que o interlocutor repita ou reformule uma sentença.
- Falar sobre seu estado de saúde, descrever sintomas simples.
- Ler e escrever receitas culinárias simples.
- Ser capaz de identificar expressões formais e informais da língua e interagir de acordo.
- Participar de uma entrevista de trabalho.
- Narrar fatos, falar sobre acidentes e doenças.
- Expressar opiniões, falar sobre probabilidades.
- Expressar aprovação, desaprovação, preferências.

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)

GRAMATICAIS	LEXICAIS	FONÉTICOS	SOCIOCULTURAIS	LÚDICO-ARTÍSTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Formas afirmativas, interrogativas e negativas dos verbos regulares e irregulares. • Verbos regulares e irregulares no passado nas formas afirmativas, negativas e interrogativas. • Comparativos e superlativos. • Verbos no 'present perfect simple and continuous'. • Phrasal verbs. • Modal verbs. • Verbos e expressões seguidas de preposição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Clima; estações do ano; cores; meio ambiente. • Objetos e partes da casa. • Objetos e partes da escola. • Lugares da cidade; dinheiro; ir às compras. • Saúde, doenças e áreas de um hospital. 		<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas escolares; estágios e primeiros empregos. • Datas comemorativas. • Esportes de verão e de inverno. • Gestos e linguagem corporal. • Atrações culturais e turísticas locais. • Festivais musicais, literários e culturais locais. • Comidas típicas brasileiras. 	

B1 - Consolidação do conhecimento básico adquirido em A1 e A2, conforme descrição acima

Referências Bibliográficas

BRUNIERA, Celina (2005). *Página 3 Pedagogia & Comunicação*. <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/ingles/origens-do-ingles-historia-da-lingua-inglesa.htm>. Acesso em 26/03/15.

CARTER, R. & McRAE, J. (2001). *The Penguin Guide to Literature in English: Britain and Ireland*. Penguin English, Harlow.

CORIOLOANO, Bruno (2012) *Um Guia da Literatura Inglesa* (<http://revistainglesbrasil.com.br/edicao-01/um-quase-guia-da-literatura-da-lingua-inglesa/#comments>). Acesso em 26/03/15.)

CRYSTAL, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge.

_____, David (2003). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. (Cambridge: CUP) , 2nd, vii+499 pp. 052182348X; paperback 0521530334

_____, David (2004). *The History of English*. BBC Voices Project. (www.bbc.co.uk/voices/contributors.shtml). Acesso em 26/03/15.)

FIGUEIREDO, A. F. ; MARZARI, G. Q. . *A língua inglesa ao longo da história e sua ascensão ao status de língua global*. In: XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2012, Santa Maria. Anais Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão Unifra. Santa Maria: XVI Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão: APRENDER E EMPREENDER NA EDUCAÇÃO E NA CIÊNCIA. Volume 3, 2012., 2012. v. 3.

GRADDOL, David (2010). *English Next*. British Council.

HARMER, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson Longman, Essex.

HOUGH, Carole; CORBETT, John (2007). *Beginning Old English*. Palgrave Macmillan, Hampshire.

MCCRUM, Robert; CRAN, William; MACNEIL, Robert (1986). *The Story of English*. Viking Penguin, New York.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de (1999). *A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)*. Tese de Mestrado. IEL: UNICAMP.

OUSBY, I. (1992) *The Wordsworth Companion to Literature in English*. Wordsworth Reference, Ware.

POTTER, S. (1975) *Our language*. Penguin Books, Aylesbury.

RAJAGOPALAN, K. (2005). *A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva*. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. (orgs). *A Geopolítica do Inglês*. Parábola, p. 135-159.

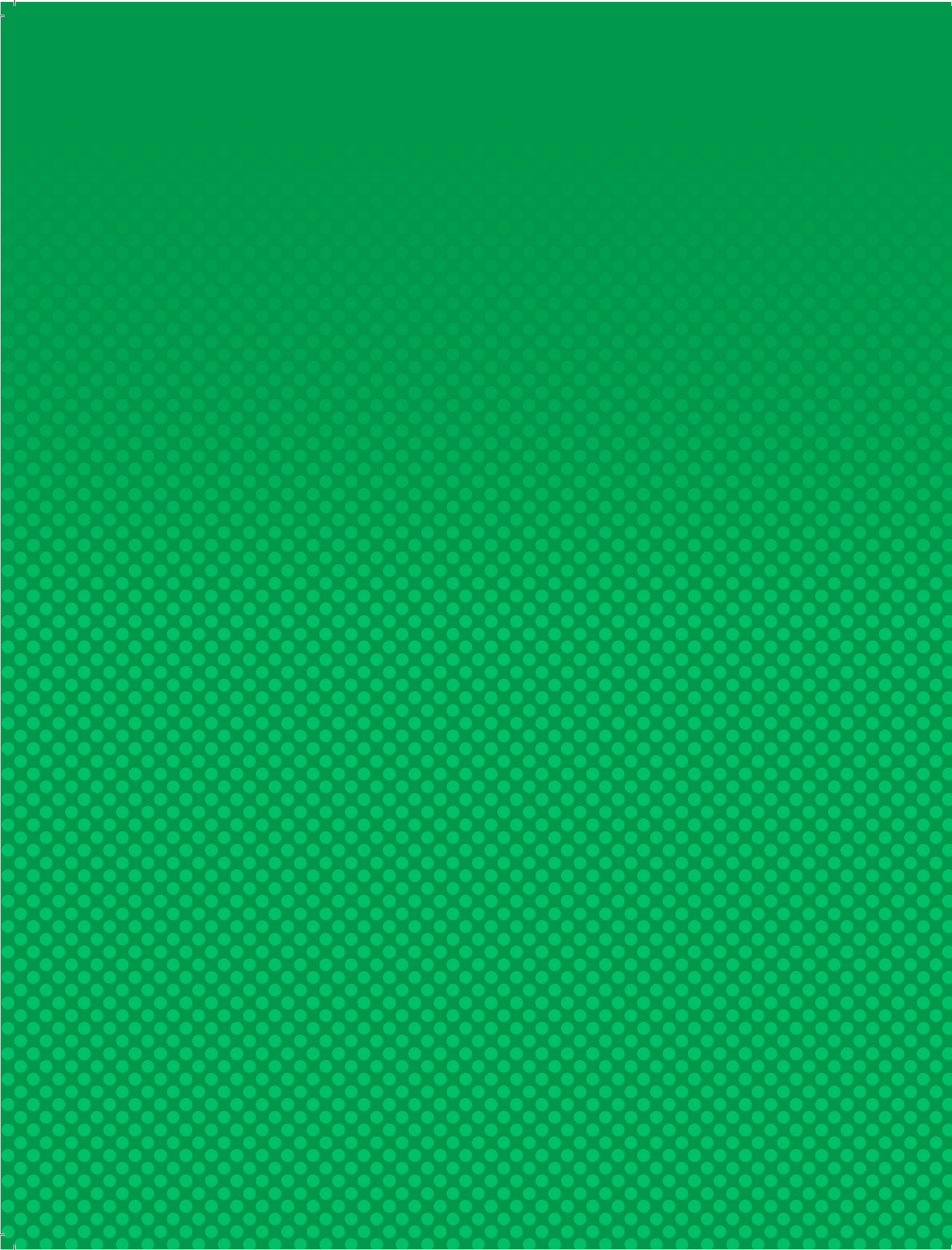
Sites recomendados para referências, consultas e atividades práticas de inglês

<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>. Acesso em 26/03/15.

<http://learnenglish.britishcouncil.org/pt-br/>. Acesso em 26/03/15.

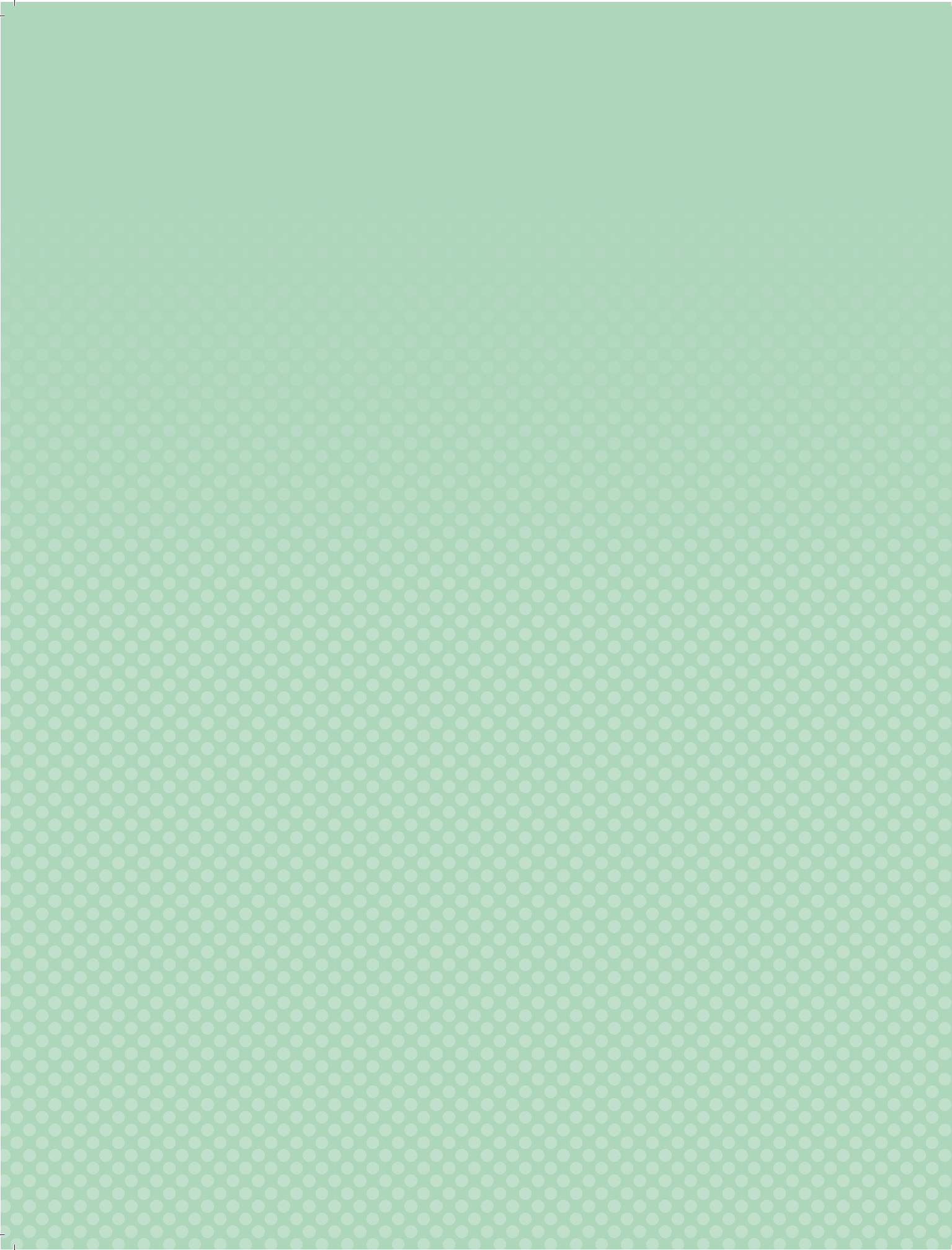
<http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>. Acesso em 26/03/15.

ANOTAÇÕES





ITALIANO



DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE IDIOMAS NO CEL ITALIANO

Profa. Sara Debenedetti

Brevíssima história da língua italiana

Os registros mostram que a língua italiana contemporânea teve seu início a partir do século X. Entretanto, deve-se entender que, quando se pensa na existência de uma língua, associa-se a ela a ideia de nação. No caso da língua italiana ainda não existia uma nação chamada *Itália*.

Já havia, porém, a **língua da península**, ou **linguaggio d'Italia** (assim definida pelo linguista Giacomo Devoto), que se originou no primeiro milênio a.C e cuja origem é indo-europeia. O patrimônio linguístico indo-europeu incluía as línguas que se expandiram na Europa (línguas célticas, latim, línguas românicas, línguas itálicas, línguas germânicas, grego, línguas bálticas, línguas eslavas), na Ásia menor (armênio, línguas da Anatólia), na Ásia central (línguas indo iranianas).

Assim, a Península Itálica do primeiro milênio a. C. apresentava uma grande fragmentação étnico-linguística, apenas superada com a expansão romana que unificou politicamente as diferentes regiões e foi responsável pela difusão do **latim**. À época, os romanos impunham uma organização político-administrativa, mas, mesmo assim, permitiam que os povos conquistados mantivessem seus costumes e idiomas. A expansão do latim deveu-se à necessidade de comunicação com os povos conquistados (através de soldados e funcionários) e, em épocas sucessivas, ao prestígio que teve o idioma. O *linguaggio d'Italia* foi o latim, aproximadamente entre o século VIII a. C e o século VIII d. C. Ressalte-se que, quando se fala de latim como o *linguaggio d'Italia*, deve-se compreender o latim clássico - a língua da cultura - e também o latim vulgar - a língua falada por todo mundo. O latim vulgar possuía nuances devidas à proveniência e às classes sociais diferentes de quem falava. É esse o latim que se expandiu, desenvolveu-se e evoluiu durante os séculos: em primeiro lugar devido à influência dos soldados e colonos dos territórios conquistados; em segundo lugar, devido à difusão

do Cristianismo (de precedência hebraica) e, finalmente, devido às invasões dos bárbaros que trouxeram influências das línguas germânicas. Isso fez com que, nos vastos territórios europeus do império de Roma, existissem grandes variedades de idiomas falados, os quais originariam as línguas românicas ou neolatinas.

A partir do século X, do latim vulgar se originam (do Ocidente para o Oriente) o português, o espanhol, o catalão, o provençal, o franco-provençal, o francês, o ladino, o sardo, o italiano, o dalmático e o romeno. E em todos os territórios europeus foi mantido o uso do latim na escrita douta. Assim, ao se olhar para o território europeu, mantendo a Península Itálica como centro - Roma, especialmente - a partir do qual o latim havia se expandido, pode-se entender por que os territórios mais periféricos adquiriram antes o latim vulgar. Quanto ao território italiano, podem-se entender as causas de sua situação linguística: as vicissitudes histórico-sociais, a permanência por um tempo maior do Império Romano e, sucessivamente, do bizantino, a influência centralizadora do cristianismo e as ocupações por parte de povos de diferentes origens.

O desenvolvimento econômico (agrícola e, nesse caso, sobretudo, comercial e cultural) que caracterizou a Baixa Idade Média, após o ano 1000, favoreceu o desenvolvimento de uma linguagem escrita, útil para transações comerciais (contratos, atos legais e administrativos). Tal língua escrita originou-se do latim, mas foi fortemente influenciada pela língua oral, que mudava nas diferentes regiões italianas. Enquanto isso, a língua literária da Itália continuava sendo o latim, e só a partir do século XIII, o vulgar começou a ser utilizado também na literatura. Ressaltamos que a literatura em língua d'oc e d'oïl (línguas galo-românicas) já tinha nascido nos séculos XI e XII e as literaturas espanhola e portuguesa foram elaboradas no século XII. Na Itália, como dito, a

língua vulgar foi usada na literatura só a partir do século XIII, atraso causado pela presença e importância do latim que, porém, fez com que a literatura italiana alcançasse um altíssimo nível já no século XIV.

A grande decisão foi aquela do poeta florentino Dante, que escreveu sua obra maior em **língua vulgar**. “Per comune ammissione, spetta a Dante il titolo di padre della lingua italiana.” (Devoto, 1974). A questão da língua interessou particularmente o grande poeta. Seu tratado *De vulgari eloquentia* pode ser considerado a primeira obra crítica sobre a língua italiana. Dante defendia o uso do vulgar como língua natural, da *nutrice*, que se fala desde a infância, enquanto o latim é a língua artificial da gramática. Dentre as variedades do vulgar italiano, Dante reconhecia quatorze dialetos, e procurou eleger um *vulgare illustre*, porém não artificial, para que fosse a língua usada nos textos literários. O tratado expressava dois novos conceitos, de importância histórica, a saber: a afirmação de que a língua falada é mais nobre que a língua codificada pela tradição literária e a relação entre a unificação política italiana (que Dante esperava) e a tese que uma língua única deveria nascer com a contribuição de vários dialetos. A heterogeneidade linguística da *Divina Comedia* (Dante usou sim o *fiorentino* e outros dialetos, mas também usou latinismos, francesismos, termos doutos) tornou o vulgar italiano mais dúctil e complexo, garantindo a Dante o título de primeiro grande escritor europeu.

O grande poeta do século XIV foi Francesco Petrarca, de Arezzo. Ele sustentava que, na literatura, deveria ser usado o latim, língua da cultura “internacional”. Porém, a obra que o tornou o maior poeta de sua época, *Canzoniere* ou *Rerum Vulgarium Fragmenta*, foi escrita em vulgar; um vulgar uniforme, sem traços regionais. Petrarca queria elevar o vulgar à dignidade formal do latim.

O terceiro grande escritor do século XIV foi Giovanni Boccaccio. Também toscano, escreveu sua maior obra, *Decameron*, em vulgar. Sua língua adapta-se às variedades de temas e situações, garantindo grande riqueza expressiva.

As obras destes três grandes escritores – os maiores não somente de seus tempos – circularam entre os diferentes ambientes e regiões, contribuindo assim à difusão do *fiorentino*. Toda a história linguística e literária italiana teve sua origem na imitação desses grandes escritores; enquanto, paralelamente, o uso dos dialetos persistia na língua falada.

Com o início do século XV abriu-se uma época de prosperidade em todos os campos para a Itália, que pode ser considerada o centro europeu da economia, da arte e da cultura. Essa época, conhecida como o *Umanesimo*, caracterizou-se pela volta aos clássicos da antiguidade e, portanto, ao latim como língua da cultura e da literatura. Na Itália, todavia, graças ao florescer de tantas cortes e esplêndidas cidades, que atraíam artistas e intelectuais, existia uma *lingua cortigiana*, que permitia a troca e a circulação das ideias entre as cortes; fato que representou mais um passo em direção à constituição da língua italiana.

Importante para o desenvolvimento do idioma foi a invenção da imprensa, graças à qual, no final desse século e no começo do seguinte, foram impressas o *Canzoniere*, o *Decameron* e a *Divina Commedia*, fato que permitiu a difusão das obras e, consequentemente, da língua e a unificação da grafia de algumas palavras (por exemplo, entre *azione*, *azzione*, *actione* e *aczione*, escolheu-se *azione*).

O século XVI é historicamente caracterizado pela perda da autonomia política da Península. Apesar desta não estar politicamente unificada há muitos séculos, é interessante ressaltar que só nesse momento fala-se de dominação estrangeira (dominação da França, da Espanha e da Áustria), prova de que existia, de certo modo, uma identidade italiana: exatamente a identidade artístico-cultural. Certamente o latim continuou sendo a língua da religião, da filosofia e da ciência. De fato, porém, no século XVI, impunha-se definitivamente o uso do vulgar na literatura, em prosa e poesia. Surgiu, a esse ponto, o dilema de qual vulgar pudesse ser usado para uma literatura que pretendia competir com a clássica: surgiu, então, **a questão da língua**. O máximo teórico da época foi Pietro Bembo, com a obra *Prose della volgar lingua*. De origem veneziana, Bembo escolheu o *fiorentino*, um vulgar que não era de sua região: sintoma de uma “italianidade literária”.

O século seguinte, o XVII, caracterizou-se por diferentes questões acerca da língua. Por um lado, a língua escrita, ou melhor, a língua da literatura, recebeu nova codificação, novas normas, graças ao círculo de puristas que assumiram o nome de *Accademici della Crusca*. Por outro lado, esse é o século do Barroco, da maravilha, da fantasia e da grandiosidade. A língua recebia influências

do francês (ex. léxico da moda) e do espanhol (o *lei* como registro formal). Outro fator relevante para a língua italiana foi a ação da Igreja Católica, a qual reforçou o uso do latim para a liturgia, ampliando a separação entre a Itália e os países europeus e a distância entre as classes cultas e as massas analfabetas.

Outro fator relevante da época é que se manteve a distância linguística entre as classes cultas e as massas analfabetas, sobretudo por conta de a Igreja Católica reforçar o uso do latim (conhecido só pelas classes cultas) para a liturgia. É preciso lembrar que o insistente uso do latim na liturgia fazia parte da oposição entre a Igreja Católica e a Igreja Protestante.

Contudo, o latim, ainda língua da ciência, sofreu o primeiro grande golpe pela mão do sumo cientista Galileo Galilei, que resolveu escrever suas maiores obras teóricas - o *Saggiatore* e o *Dialogo sopra i due massimi sistemi* - em italiano, propiciando, desse modo, uma maior difusão da língua e dando início à prosa científica italiana.

Os dialetos continuavam na língua falada: interessante ressaltar que a *commedia dell'arte* - gênero teatral tipicamente italiano que não privilegiava o texto escrito, mas previa só um breve e simples texto indicativo para a recitação, o *canovaccio* - desenvolvia a mímica para superar as dificuldades de compreensão por parte do público que não conhecia o mesmo dialeto dos atores.

A grande diferença entre a língua falada e a língua escrita se manteve no século XVIII, o século do Iluminismo. Os dialetos tiveram seu uso ampliado à literatura e receberam seu reconhecimento com as obras de autores que escreviam em dialeto. O primeiro é o comediógrafo Carlo Goldoni, de Veneza, que escreveu uma parte das suas comédias em dialeto veneziano. Nesse século, a influência da língua francesa (Paris é o centro da cultura europeia e o francês é a língua internacional de cultura) na língua italiana foi muito grande, tanto que o século XVIII pode ser chamado o século do “novo bilinguismo” (não mais o latim, mas o francês).

O século XIX aportou grandes mudanças no panorama político, econômico e sociocultural da Itália. Sentiu-se, porém, a necessidade de uma língua que acompanhasse as mudanças da cultura moderna europeia e que se expandisse a outros usos, além do literário. Aos poucos, a questão da formação de uma consciência nacional se juntou à questão de uma **língua nacional**,

cuja ausência foi percebida e testemunhada pelos escritores que viajavam pela Itália. Stendhal, no seu diário de viagem, escreve que só em Florença e Roma a língua falada é também a língua escrita. O problema da língua tornou-se um problema político-cultural.

Criar uma prosa moderna que conseguisse resolver o problema foi a tarefa de Alessandro Manzoni. Como a maioria dos intelectuais de sua época e de sua região, ele falava em casa o dialeto milanês, usava o francês como língua de comunicação formal e culta, escrevia tanto em francês quanto em italiano literário ou em latim. Manzoni tinha consciência da distância entre a língua falada e a língua escrita e operou tanto no plano prático como no teórico.

No plano prático, optou por escrever um romance histórico, *I Promessi sposi*, cujos protagonistas pertenciam a um nível social mais baixo, mas circulavam amplamente nos diferentes ambientes sociais. Para garantir isso, Manzoni precisou moldar uma nova língua. Seu princípio era o do “uso”. Precisava adotar para a escrita uma língua que já fosse usada também como língua falada; e isso só acontecia em Florença. Para tanto, apenas o *fiorentino* poderia ser utilizado; não o *fiorentino* dos clássicos da literatura, mas o *fiorentino* usado naquela época. Assim, *I Promessi sposi* apresentava uma língua moderna, fluida, com menos formas literárias e mais formas discursivas e familiares. A língua de *I Promessi sposi* é mais parecida com a de hoje do que aquela de qualquer outra obra da mesma época.

No plano teórico, em 1868, Manzoni – nomeado presidente de uma comissão para a difusão do italiano entre a população pelo ministro da *Pubblica Istruzione* (após a constituição do *Regno d'Italia* de 1861) - sustentou que se podia falar de língua nacional quando essa é usada por uma comunidade para qualquer comunicação. Defendeu, também, que sua difusão depende do ensino nas escolas públicas e do uso de vocabulários.

Outros linguistas da época de Manzoni afirmavam que, paralelamente à língua italiana unitária, era necessário manter-se os dialetos. Com o tempo, porém, os dialetos “puros” se transformaram em dialetos regionais, ou seja, formas mistas entre dialeto e língua italiana, pois muitos elementos desta última faziam parte dos dialetos.

No fim do século XIX, a maciça emigração de algumas regiões contribuiu para uma diminuição da população, fato que permitiu atender melhor à instrução pública.

No século XX, o ensino tornou-se obrigatório até os 14 anos; a população afastou-se das áreas rurais, berço dos dialetos, causando uma intensa urbanização. O exército e também as guerras aproximaram os jovens das diferentes regiões, e o crescimento econômico do pós-guerra permitiu a difusão da informação através de jornais, rádio e televisão. Tudo isso contribuiu para a formação do **italiano contemporâneo**.

Mas qual é, afinal, o italiano contemporâneo? Como se define o *italiano standard*?

O *italiano standard* se modela sobre o italiano escrito

culto e literário. Essa variedade é rara na língua falada no cotidiano e prevalece no uso escrito e formal. Na prática, existem variedades da língua: variedades entre o italiano escrito e o italiano falado; variedades sociais e variedades de registro; e há ainda as variedades regionais; que se manifestam, sobretudo, a nível fonético. Os linguistas falam, portanto, de **italiano neo-standard** - o **italiano médio** - que inclui todas essas variedades, acrescentando terminologia globalizada e várias palavras inglesas. Ademais, existem *italiani regionali*, *italiani popolari* e *dialetti*.

Que língua ensinar?

O modelo do **italiano standard** continua sendo o modelo fundamental da língua escrita e formal. Todavia, para o ensino/aprendizado é preciso considerar também o modelo definido por Sabatini (1985) '*l'italiano dell'uso medio*', uma variedade "sovra-regional", usada por pessoas de qualquer classe social e nível de instrução. Apesar disso, a língua italiana continua se caracterizando como uma língua literária que mantém um forte vínculo com a língua das origens: o italiano de hoje e o italiano de Dante são muito menos distantes do que, por exemplo, o inglês de hoje e a língua de Shakespeare, ou o espanhol e a língua de Cervantes.

Para concluir:

La lingua italiana ha compiuto lunghi e definitivi passi. Ha avuto una storia singolare, tutta punti luminosi, grandi scrittori ... Ma priva di quel patrimonio intermedio tra estremi, di quel livello medio nel quale la cultura e dunque una lingua diventa patrimonio di tutti. Poi, nel Novecento, l'italiano è finalmente diventato un bene comune, un bene pubblico. Ora esiste bene o male una lingua dell'uso medio, quella in cui gli italiani esprimono e condividono idee, proposte, ragioni, analisi, invenzioni. È un bene prezioso. (Beccaria, 2010)

"A língua italiana tem dado passos longos e definitivos. Tem tido uma história singular, através de tantos pontos brilhantes, grandes escritores... Mas carece desse patrimônio intermediário entre os extremos, daquele

nível médio no qual a cultura e, portanto, uma língua, torna-se patrimônio de todos. Finalmente, no século XX, o italiano se tornou um bem comum, um bem público. Agora existe, bem ou mal, uma língua de uso médio, aquela na qual os italianos exprimem e compartilham ideias, propostas, razões, análises, invenções. É um bem precioso. (Beccaria, 2010)".

Neste ponto pode-se querer saber: então, a respeito de língua literária, o que é possível e interessante ler entre os textos da literatura italiana? Deixando a palavra aos jovens que estudaram textos da literatura italiana, esses são os autores de que eles mais gostaram:

- Dante Alighieri: *La Divina Commedia - Inferno* (es. I, III, V, X, XVI).
- Giovanni Boccaccio: contos do *Decameron* (es. *Cisti il fornaio*, *Andreuccio da Perugia*, *Federigo degli Alberighi*).
- Ugo Foscolo: *Ultime lettere di Jacopo Ortis* (es. *L'inizio del romanzo*, *Il bacio*, *Lettera da Ventimiglia*).
- Giacomo Leopardi: *Canti* (es. *L'infinito*; *La sera del dì di festa*; *Il sabato del villaggio*; *La quiete dopo la tempesta*).
- Luigi Pirandello: *Novelle* (es. *La carriola*); romances e obras de teatro.
- Giuseppe Ungaretti: poemas de *L'allegria*.
- Eugenio Montale: poemas de *Ossi di seppia*.
- Italo Calvino

PROGRAMA PARA O CEL – ITALIANO

A1

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
Conteúdos Gramaticais	Conteúdos Fonéticos	Principais conteúdos lexicais	Atividade comunicativa	Conteúdos socioculturais
<ul style="list-style-type: none"> • O alfabeto. • Os pronomes pessoais subjetivos. • O verbo ser; os verbos regulares em -are, -ere, -ire; os verbos em -ire com isc; a frase afirmativa; a frase negativa com non; a frase interrogativa; o verbo pronominal chiamarsi; o verbo avere; os verbos irregulares fare, stare e andare; vorrei + infinitivo; o verbo modal dovere; o verbo sapere. • Os substantivos: masculino e feminino, singular e plural. • O artigo indeterminativo e determinativo. • Os adjetivos: masculino e feminino, singular e plural. • As preposições simples a e in; a preposição simples da. As preposições articuladas a, in, da. • O advérbio ci com o verbo essere (c'è, ci sono). • Advérbios de lugar e de tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • A pronúncia dos c e g diante das vogais e, i; • A pronúncia dos c e g diante das vogais a, o, u; • A pronúncia dos c e g seguidos de h; • A pronúncia dos sc e sch; • A pronúncia dos gn e gl. 	<ul style="list-style-type: none"> • Nomes de Países, nacionalidades, profissões, estudos e matérias, lugares da vida cotidiana (cidade, casa e seus ambientes, escola, supermercado etc.), números cardinais até cem; os números ordinais até vinte; os dias da semana, os meses do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer saudações, apresentar a si mesmo e aos outros, dare del tu/Lei, confirmar ou negar algo, perguntar e dizer onde se mora, descrever a própria habitação e a dos outros, perguntar a uma pessoa como vai, dizer como estamos e agradecer, falar ao telefone, expressar desejo, ordenar num bar, falar da escola e do trabalho, fazer uma proposta, falar das próprias preferências, perguntar e dizer a idade, pedir e dizer o preço de um produto, soletrar, fazer uma reclamação, perguntar e explicar o motivo de alguma coisa, pedir informações sobre um lugar, descrever uma cidade, pedir e dar indicações de ruas, fórmulas de cortesia, reclamar, pedir desculpas e agradecer. 	<ul style="list-style-type: none"> • A posição, a morfologia da Itália, as características do território. As principais cidades italianas. • Um dia de escola na Itália.

A2

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)				
Conteúdos Gramaticais	Conteúdos Fonéticos	Principais conteúdos lexicais	Atividade comunicativa	Conteúdo sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> Os verbos volere e potere; o verbo venire; o verbo dare; o verbo uscire; o particípio passado dos verbos regulares e dos irregulares mais frequentes; o passado próximo com os auxiliares essere e avere; os verbos reflexivos do passado próximo; o verbo piacere; a frase negativa com mai e niente; o imperfeito do indicativo; c'era e c'erano. A partícula ci com o verbo avere: ce l'ho, etc. O artigo partitivo. Os possessivos adjetivos; o adjetivo quanto; os comparativos dos adjetivos qualificativos. As preposições su e in, simples e articuladas. A preposição da e fra/tra nas expressões de tempo. A expressão de tempo com fa. Os advérbios em -mente; os advérbios de modo e de tempo. Os pronomes diretto de terceira pessoa singular e plural lo, la, li, le; os pronomes pessoais objetivos, forma tônica; os pronomes diretti mi, ti, ci, vi; o pronome ne. A construção com si e ci. 	<ul style="list-style-type: none"> A pronúncia do s, ss, z e zz; A pronúncia do qu. 	<ul style="list-style-type: none"> Horas; os números depois de cem; as cores; uso dos advérbios bene e do adjetivo buono; as estações; o tempo; o vestuário; os alimentos; os produtos de uso geral; os esportes e os entretenimentos; nomes de parentesco. 	<ul style="list-style-type: none"> Falar dos meios de transporte, pedir e dar informações de viagem, perguntar e dar horas, perguntar e dizer a que hora acontece alguma coisa, indicar a distância, descrever uma cidade; exprimir entusiasmo; escrever uma breve biografia, escrever um diário, escrever breves mensagens por email e sms; relatar eventos passados; perguntar e dizer a quem pertence alguma coisa; falar de hábitos; fazer o supermercado, fazer compras, indicar a quantidade, falar do horário de abertura dos negócios e outros lugares públicos, marcar um compromisso; exprimir um estado de ânimo; falar do tempo e das estações; descrever a vestimenta de uma pessoa; exprimir juízo; falar da ocupação no tempo livre; falar da própria infância; falar da família. 	<ul style="list-style-type: none"> Como se vive em uma cidade italiana hoje; como vivem os jovens na Itália; como vivia a geração que emigrou ao Brasil; os gostos dos italianos; os estereótipos; meios de transporte na Itália; elementos de geografia italiana.

B 1.1

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)			
Conteúdos Gramaticais	Principais conteúdos lexicais	Atividade comunicativa	Conteúdo sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> O passado próximo com os pronomes diretos e indiretos; o passado próximo de piacere; uso do imperfeito e do passado próximo; o modo imperativo (tu, noi, voi), forma positiva e negativa; o imperativo com os pronomes diretos e com os pronomes ci e ne; perifrases stare + gerúndio (aspecto progressivo), o presente e o imperfeito; o futuro; o uso e a forma di andarsene; forma passiva com essere, venire, andare. Os advérbios de quantidade. O comparativo dos adjetivos e dos advérbios. O superlativo relativo e absoluto. Significado e uso dos comparativos migliore e meglio. A frase secundária introduzida por mentre e quando. Outros usos e funções di ci e ne. 	<ul style="list-style-type: none"> Locais de festas, encontros e espetáculos, restaurantes; lembrancinhas; ingredientes, alimentos e pratos; mass media. 	<ul style="list-style-type: none"> Convidar alguém, aceitar/rejeitar um convite, descrever festas e eventos, fazer cumprimentos e congratular-se com alguém, escrever mensagens de felicitações; pedir e dar informações, falar da qualidade de vida (cidade e campo), falar das vantagens e desvantagens em relação a algo; pedir e oferecer ajuda, oferecer algo a alguém; reservar uma mesa no restaurante, compreender um menu, pedir algo no restaurante, aceitar ou rejeitar algo; receitas e pratos típicos; a publicidade; falar de mass media e das fontes de informações, relatar uma notícia não confirmada, comentar uma notícia, fazer hipóteses, exprimir a própria opinião e sustentar diversos pontos de vista. 	<ul style="list-style-type: none"> Como se divertem os jovens na Itália; os espetáculos na Itália; comer na Itália e no Brasil; as grandes cidades e as cidades do interior; informações para jovens que desejam ir para Itália.

B 1.2

CONTEÚDOS (QUE SERÃO TRABALHADOS VISANDO O ENSINO DE ESTRATÉGIAS E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS PELOS ALUNOS)			
Conteúdos Gramaticais	Principais conteúdos lexicais	Atividade comunicativa	Conteúdo sociocultural
<ul style="list-style-type: none"> Os verbos impessoais bisognare, bastare, volerci, metterci, essere necessario, farcela; a construção stare per + infinito; dopo e prima + infinito; a construção si + os verbos reflexivos; o trapassato prossimo; o condizionale passato; o subjuntivo presente e imperfeito; verbos e expressões que regem o subjuntivo. Os pronomes relativos che e cui. Os pronomes combinados (indiretos + diretos e indiretos + ne). As conjunções perché, poiché, siccome, affinché. 	<ul style="list-style-type: none"> Os ofícios, as profissões; os materiais de estudo; os ambientes naturais; desenvolvimento sustentável. 	<ul style="list-style-type: none"> Falar de trabalho, descrever alguns trabalhos conhecidos, expressar as próprias intenções de trabalho e de estudo; ler e escrever anúncios; falar de amor e dos próprios sentimentos; falar do futuro; formular pedidos, reclamações, interdições; falar da natureza e do ambiente, do desenvolvimento sustentável; exprimir opinião, insegurança, incerteza, desejo. 	<ul style="list-style-type: none"> Os estudos universitários e o trabalho na Itália; natureza, ambiente e desenvolvimento no Brasil e na Itália.

I LIVELLI DEL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE (CONSIGLIO D'EUROPA, 2001)

Tipo di apprendente	Livello	Descrizione del livello
Proficient User – Apprendente Competente	C2	È in grado di capire senza sforzo praticamente tutto ciò che sente o legge. Sa riassumere informazioni da diverse fonti orali e scritte ricostruendo gli argomenti in un testo coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto fluente e preciso, mettendo in evidenza le fini sfumature di significato anche nelle situazioni di particolare complessità.
	C1	È in grado di capire un'ampia gamma di testi, anche lunghi, fino a saper individuare il significato implicito. Si esprime fluentemente e spontaneamente senza un eccessivo sforzo di ricerca delle parole. Usa la lingua in modo flessibile e adeguato agli scopi sociali, accademici e professionali. Sa produrre testi chiari, ben strutturati, articolati su argomenti complessi, sapendo controllare le strutture discorsive e i meccanismi di coesione.
Independent User – Apprendente Indipendente, Autonomo	B2	È in grado di capire le principali idee di un testo complesso su argomenti di natura sia astratta sia concreta, incluse le discussioni di tipo tecnico nel proprio campo di specializzazione. Interagisce con un sufficiente grado di fluenza e spontaneità; l'interazione regolare con i parlanti nativi si sviluppa senza eccessivo sforzo da entrambe le parti. Produce testi chiari e articolati su un'ampia gamma di argomenti e sa esporre la propria opinione su un argomento esplicitando i vantaggi e gli svantaggi delle varie opzioni.
	B1	È in grado di capire i principali punti di un chiaro input linguistico di tipo standard su contenuti familiari regolarmente incontrati al lavoro, a scuola, nel tempo libero ecc. Sa cavarsela in molte situazioni durante un viaggio in un paese dove sia parlata la lingua oggetto del suo apprendimento. Sa produrre semplici testi dotati di coesione su argomenti che gli sono familiari o che sono di suo interesse. Sa descrivere esperienze e eventi, sogni e speranze, ambizioni, e esporre brevemente ragioni e spiegazioni per opinioni e progetti.
Basic User – Apprendente Basico	A2	È in grado di capire frasi ed espressioni di uso frequente relative ad ambiti di più immediata rilevanza (informazioni personali e familiari molto di base, acquisti, geografia locale, lavoro). Sa comunicare in attività semplici e di routine che richiedano uno scambio di informazioni semplice e diretto su argomenti familiari o comunque abituali. Riesce a descrivere in termini semplici alcuni aspetti del proprio vissuto e del proprio ambiente, e argomenti che si riferiscono a bisogni immediati.
	A1	Riesce a capire e usare espressioni familiari di uso quotidiano e frasi molto semplici finalizzate alla soddisfazione di bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/-a e altri, e sa domandare e rispondere su dati personali quali dove vive, le persone che conosce, le cose che possiede. Riesce a interagire in modo semplice a condizione che gli altri parlino lentamente e chiaramente e che siano disponibili e preparati a collaborare.

A. Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: griglia di autovalutazione.

http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/allegati/griglia_pel.pdf. Acesso em 01/04/15.

<http://www.cla.unifi.it/qce.pdf>. Acesso em 01/04/15.

B. Sugestão de sites de fácil consulta sobre atividades

<http://italianoperstranieri.loescher.it/materiale-didattico>. Acesso em 01/04/15.

http://venus.unive.it/filim/materiali/accesso_gratuito/Filim_adulti_bambini_luise_serragiotto_teorica.pdf.

Acesso em 01/04/15.

<http://www.stranita.it/materiali/fatti-da-voi>. Acesso em 01/04/15.

C. Sugestão de sites de fácil consulta sobre os conteúdos socioculturais.

<http://www.italia.it/it/home.html>. Acesso em 01/04/15.

<http://www.italia.it/it/mappe.html>. Acesso em 01/04/15.

<http://www.italia.it/it/scopri-litalia.html>. Acesso em 01/04/15.

<http://www.italia.it/it/idee-di-viaggio/mangiare-e-bere.html>. Acesso em 01/04/15.

<http://www.italia.it/it/idee-di-viaggio/cultura-e-spettacolo.html>

<http://www.comune.torino.it/infogio/>

<http://www.studiare-in-italia.it/php5/study-italy.php?idorizz=6>

http://www.esteri.it/MAE/IT/Ministero/Servizi/Stranieri/Opportunita/Master_Dottorati.htm

<http://www.minambiente.it/pagina/aree-naturali-protette>

Referências bibliográficas

BECCARIA, G.L. *Il mare in un imbuto*. Torino: Einaudi, 2010.

_____. *Mia lingua italiana*. Torino: Einaudi, 2011.

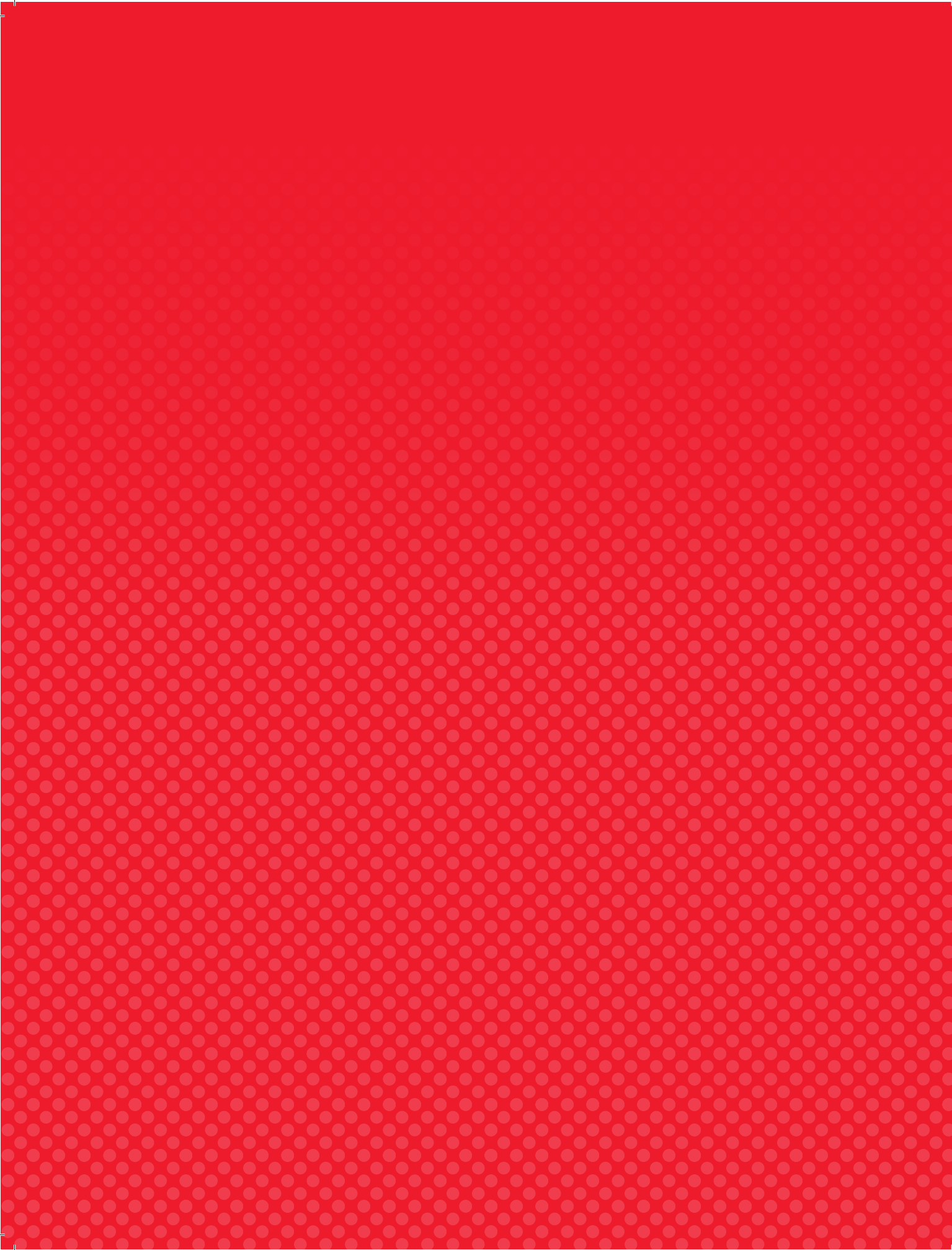
DARDANO, M. *La lingua della nazione*. Bari: Laterza, 2011.

DEVOTO, G. *Il linguaggio d'Italia*. Milano: Rizzoli, 1974.

SABATINI, F. *L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane*. Tübingen, 1985.

VEDOVELLI, M. *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del "Quadro Comune Europeo per le Lingue"*. Roma: Carocci, 2002.

[illegible]





JAPONÊS

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE IDIOMAS NO CEL: JAPONÊS

Profa. Leiko Matsubara Morales

A importância de aprender a língua japonesa

Podemos considerar um patrimônio para o Brasil ter falantes da língua japonesa face à internacionalização e à globalização. Ela é também uma das línguas de imigração e constitui uma herança linguística importante para compor o quadro multicultural e linguístico do país. Em nível pessoal, enriquece a vivência plurilinguística e cultural.

Aprender japonês é também refletir sobre a sua própria língua. A aprendizagem de línguas com estruturas morfosintáticas diferentes da materna faz com que se conscientize sobre as diferenças linguísticas e culturais que regem mudanças na concepção e na construção linguística.

Incorporar novas visões da Ásia, além de aprofundar a compreensão sobre os países asiáticos, faz com que não se atenha apenas ao que perpassa pelo viés da cultura ocidental. A cultura pode ter vários sentidos. Juntamente com a língua, aprende-se sobre conceitos e modo de vi-

ver de um povo, algumas práticas importantes para os japoneses como a valorização do trabalho e da educação que reflete na etiqueta social, na credibilidade, na confiança, no trabalho em equipe e no senso de organização. Este último já é bem difundido pelo método *Kaizen*. Diante dessa variedade de experiências que podem ser usufruídas por meio de vivências linguísticas, consegue-se refletir sobre os seus valores e sobre si mesmo e, através destas diferenças, compreender melhor a cultura brasileira e valorizar ainda mais a sua cultura. Ao mesmo tempo, aumenta-se o alcance da compreensão dos problemas sociais de uma nação ou a tolerância em relação às diferenças que as culturas apresentam.

Ainda, vale ressaltar outros aspectos culturais que chamam a atenção dos brasileiros como a caligrafia, o sistema escolar, as datas comemorativas, a culinária, a cultura do *anime* e *manga*, o *origami* e a tecnologia. Pode-se ainda, através dos estudos do idioma, fazer referência à história do Japão, da imigração japonesa no Brasil etc.

CONTEÚDO CURRICULAR PARA O CURSO DE JAPONÊS DO CEL

1. Características da língua japonesa

A. Estrutura da língua

Há algumas diferenças entre as línguas portuguesa e japonesa na modalidade escrita. Se levarmos em conta as partes da oração, a língua japonesa é estruturada na forma SOV (Sujeito-Objeto-Verbo), ou seja, o núcleo do predicado que é o verbo virá normalmente no final da frase, como no seguinte exemplo: *Watashi wa getsuyoobi kara kin'yoobi made kaishani ikimasu*. (Tradução literal sem alterar a ordem original: Eu de segunda a sexta para a firma vou.)

B. Gramática

No ensino de língua estrangeira (doravante LE), além de focar as regras estruturais, pensa-se nas regras de uso, significado e função comunicativa das orações. O ensino de língua japonesa não é exceção. Portanto, além da preocupação com o ensino da estrutura da língua, enfocam-se as formas linguísticas e enfatiza-se o uso concreto da língua em uma determinada situação comunicativa. A gramática da língua japonesa como LE prioriza as funções comunicativas, diferenciando-se do ensino de língua como primeira língua. Assim, os termos da gramática pedagógica se destacam por priorizar as formas e o sentido que elas representam. As

estruturas frasais são estudadas como sentenças padronizadas para um determinado contexto de comunicação, dada a variedade linguística. Usa-se a expressão *hyôgen bunkei* para referir-se ao conjunto de palavras que pode representar uma determinada função comunicativa e que sendo decomposto por partes pode não ter o mesmo sentido do conjunto. Por ter sido até apontado como uma língua aglutinante passível de modificação na literatura de estudos linguísticos, em ensino de LE, prioriza-se a sentença padrão, ou seja, o conjunto de expressões padronizadas para uma determinada situação comunicativa. Para desempenhar função semelhante às preposições, o japonês dispõe de partículas que, ao se acoplarem a um substantivo, funcionam como indicativo de uma função sintática (sujeito, objeto direto, complementos verbais) e diferentemente das preposições, elas são postostas aos elementos aos quais se agregam.

Além disso, a ausência de gênero e número nos substantivos requer outro tipo de conhecimento como o lexical e a apreensão correta do contexto para sua boa comunicação. A falta de artigos definidos e indefinidos também demanda conhecimento de partículas próprias para desempenhar ações semelhantes. Do ponto de vista da escolha lexical, o japonês é uma língua que é naturalmente um estudo da sociolinguística desde os níveis iniciais, dada a sua variedade de usos e situações. Cada situação comunicativa requer uma escolha apropriada determinando os papéis sociais que os interlocutores exercem dentro de um cenário comunicativo. Os alunos serão convidados a pensar no seu papel e no contexto da comunicação desde o início.

C. Características fonéticas

A maioria dos sons da língua japonesa é constituída de um som de consoante com um som de vogal, sendo fácil de serem pronunciados por falantes de português. Há, porém, alguns sons considerados especiais. Estes requerem maior atenção pelos nativos em língua portuguesa, por terem traços distintivos diferentes deste idioma. São três os sons especiais: os sons prolongados (*chô-on*) como nas palavras "*obaasan*" (avó) que se difere da palavra "*obasan*" (tia) pelo som prolongando "*baa*"; as consoantes dobradas (*soku-on*) como em "*kit-*

te" (selo), que se diferencia de "*kite*" (do verbo "vir") por ter esta tensão na pronúncia; e a pronúncia do som /N/ (*hatsu-on*) que em japonês constitui uma mora, ou seja, uma unidade mínima de som, e não nasaliza o som anterior a ela como, por exemplo, na palavra "*kantan*" (fácil) (pronuncia-se "*ka-n-ta-n*" e os sons "*ka*" e "*ta*" não são nasalizados. Portanto, não se pronuncia "*kâtã*").

Em relação ao acento, a língua japonesa não possui acentos gráficos como em português (acento circunflexo, agudo e grave). E o acento fonético difere do da língua portuguesa por ser tonal e não de intensidade. Enquanto as palavras do português são pronunciadas em tom enfático quando da existência de um acento circunflexo ou agudo como em "*está*", "*avô*", por exemplo, nas palavras japonesas os acentos ocorrem em tons altos ou baixos, como nas notas musicais.

D. Léxico

Os substantivos e adjetivos não possuem gêneros feminino e masculino, e a sua forma não varia com o grau (diminutivo, aumentativo e superlativo) e número (singular e plural). Como exemplos, podemos citar os seguintes:

- Amigo, amiga, amigos, amigas: "*tomodachi*"
- Amíssíssimo, amíssíssima: "*(totemo naka no ii) tomodachi*"*

*Neste caso, uma oração adjetiva substituirá o grau de intensidade "-íssimo(a)" e o substantivo em si não se modificará.

- Casa: "*ie*"
- Casarão, casinha: "*(ookii) ie*", "*(chiisai) ie*"*

*Literalmente, "casa grande" e "casa pequena". O substantivo em si não sofre alteração em sua forma para representar o diminutivo e o aumentativo.

A diferença sociolinguística é refletida nos vocábulos e sentenças padrão com a utilização das formas de tratamento e utilização dos pronomes pessoais e demonstrativos. Por exemplo, uma frase dita para uma pessoa a quem tratamos como alguém de nível superior ao nosso (frase 1) ou para um amigo com quem temos mais intimidade (frase 2), terá a seguinte diferença:

Japonês: "Suzuki-sensee, koohii, ikaga desuka?"

Português: "Prof(a). Suzuki, quer tomar um café?"

A denominação (sufixo) "sensee" é utilizada para referirmos às pessoas como doutor, professor, mestre. A forma de perguntar (ikaga desuka?) também faz denotar a superioridade da pessoa a quem dirigimos as palavras.

Japonês: "Suzuki-san, koohii nomanai?"

Português: "Suzuki, não quer tomar um café?"

A denominação (sufixo) "san" é utilizada comumente com o sobrenome das pessoas a quem nos referimos. A expressão utilizada é correspondente a do português "não quer tomar um café?".

E. Ortografia

A língua japonesa utiliza quatro tipos de escrita: *hiragana*, *katakana*, *kanji* e *rômaji* (as letras românicas). Os *hiragana* são fonogramas e a sua escrita deriva da forma simplificada e cursiva do *kanji*, o qual é origi-

nário da China. Utiliza-se para escrever a parte flexionável dos verbos e adjetivos, a leitura dos *kanji* (*rubi*) e as partículas. Os *katakana* também são fonogramas e são comumente utilizados para grafar palavras de origem estrangeira que passaram a constituir o vocabulário japonês como *pan* (pão), *botan* (botão) e nomes de localidades e pessoas estrangeiras. Recentemente, em alguns casos, têm sido utilizados também para dar destaque ou simplificar traços de *kanji* muito complexos. Os *kanji* são conhecidos como ideogramas, por atribuírem a eles um significado, podendo em certas vezes constituir uma palavra. Existem *kanji* cujas grafias remetem a um desenho, como por exemplo, 山 (lê-se "yama") significa "montanha", 川 (lê-se "kawa") e significa "rio" etc. O alfabeto romano é também utilizado para grafar as unidades de medida, como cm ou km, e na abreviação de palavras como PC (*personal computer*) e CD (*compact disc*).

Metodologia de ensino

Metas de aprendizado e estrutura das aulas

O curso de Japonês do CEL prevê tarefas do dia a dia como fazer compras em um supermercado e falar sobre seus passatempos com os amigos. A importância atribuída à interação entre os alunos deve fazer com que eles compreendam a essência da comunicação. A utilização da língua alvo, neste caso, dedicará especial atenção à forma de interação com as pessoas nesta língua.

Etapas de aprendizado

Sob o ponto de vista cognitivo, ativa-se o conhecimento prévio e o conhecimento da primeira língua do aluno, priorizando-se a situação de uso da língua alvo, verificando-se o significado do vocabulário e a compreensão dos itens gramaticais subjacentes à situação. As atividades entre os alunos são realizadas visando à comunicação, portanto, utilizando-se frases e vocábu-

los aprendidos dentro de um contexto, e não a prática mecânica das estruturas frasais como no método audiolingual.

Constituição do curso

Em cada estágio devem ser previstos exercícios de conversação, de compreensão auditiva e compreensão de texto. Na relação de conteúdos, são incluídas sugestões de temas relacionados com o Japão e sua cultura. Há também uma parte para a prática de escrita de alguns *kanji*.

Avaliação do aprendizado

Realiza-se a avaliação de forma continuada (participação em aula, desempenho do aprendiz de acordo com a meta de aprendizado), podendo haver uma avaliação escrita com o objetivo de servir como referência de aprendizado para o próprio aluno.

Aprendizado da cultura

Visa-se a importância da percepção de cultura pelos aprendizes por meio de fotografias e vídeos e não por explicação ou exposição do conhecimento do professor sobre o assunto tratado. Faz-se pensar sobre os valores inseridos nas palavras e formas de interação em língua japonesa, fazendo-se conscientizar de cada ato, para que não se faça um julgamento da cultura japonesa apenas sob os parâmetros da cultura de seu país.

Relação com o parâmetro de avaliação externo

Baseando-se na definição de nível do QEER (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras), até o final do estágio 3, a meta a ser atingida é o nível A-1. Os alunos dos estágios 4 ao 6 podem atingir o nível A-2.

Conteúdo programático

1º. Estágio – Pré 1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Cumprimentar Fazer uma apresentação pessoal Entender algumas instruções em aula Perguntar número de telefone e endereço de e-mail Perguntar de quem é um determinado objeto Perguntar e responder as horas Perguntar e responder sobre o horário de funcionamento de uma loja Perguntar e responder aonde vai ou foi Perguntar e falar a data do aniversário Dizer onde está um determinado objeto 	<ul style="list-style-type: none"> Pronomes demonstrativos Pronome interrogativo "dare", "nanji", "doko", "itsu", "nani" Partícula interrogativa "ka" Horas Dias da semana Verbos de estado "arimasu" e "imasu" Expressões: <ol style="list-style-type: none"> -wa-desu/-desuka/-ja arimasen. Kore/sore/are (pronomes demonstrativos) Ima, nanji desuka (horário) ni ikimasu (objetivo) kara(horário) made(horário) desu V-masu/V-masen arimasu/imasu. 	<ul style="list-style-type: none"> Nome de países, nacionalidade Cumprimentos: konnnitiwa, shitsurei shimasu Agradecimentos Objetos de uso diário Localização: ue,shita, naka Horas Dias da semana 	<ul style="list-style-type: none"> Identificação geral da fonética japonesa Traços distintivos e sons especiais da língua japonesa (/N/, consoante dobrada, sons prolongados) As letras japonesas (hiragana e katakana) Kanji: Numerais de 1 a 10, Nihon, sensei, -jin, gakkoo, otoko, onna, -ji, -han, nanji, fun (pun), gogo, gozen, taberu, nomu, Dias da semana, Posições (ue, shita, naka) 	<ul style="list-style-type: none"> A troca de cartões de visita entre pessoas A história do hiragana e katakana Sobre a caligrafia japonesa O bairro Akihabara Sufixos de tratamento ("san", "han", "kun") Sobre o uso de pronomes de tratamento em japonês Sobre as escolas do Japão e suas atividades anuais Datas comemorativas do Japão 	<ul style="list-style-type: none"> Participação em sala de aula Tarefas de casa Avaliação escrita (leitura e escrita) Avaliação oral (conversação) Avaliação da compreensão auditiva (com áudio)

2º. Estágio – A 1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Dizer onde foi Perguntar o preço de um objeto numa loja Informar que tipo de objeto deseja adquirir Dizer qual é o melhor (dentre dois ou mais objetos) Perguntar sobre o sabor de uma comida em um restaurante Fazer pedidos em um restaurante Dizer qual tipo de gênero musical aprecia Dizer a frequência de prática de um esporte Falar a razão de gostar de algo 	<ul style="list-style-type: none"> Comparativo de superioridade (-yoridesu,-ga ichibandesu) Adjetivos forma afirmativa e negativa (-i desu/-kuarimasen, -desu/-jaarimasen) Expressões: <ol style="list-style-type: none"> Motto -wa arimasuka -noga suki desu Ikura desuka (Hobby) wa -suru kotodesu. Dooshite -desuka -kara desu (expressar a razão) 	<ul style="list-style-type: none"> Palavras que indicam frequência: yoku, zenzen, nandemo, shuu ni 1-kai Cores: shiroi, kuroi Sabores: amai, shiokarai, karai, suppai Habilidades: tokui, nigate, joozu, heta Expressões para atendimento: <ul style="list-style-type: none"> Omatase shimashita, Kashikomarimashita Comparativo de superioridade: itiban-, motto- Hobbies Esportes 	<p>Kanji: yama, kuruma, kawa, chichi, haha, yasumi, haru,natsu, aki, fuyu, hyaku, sen, man, en, ookii, chiisai, takai, yasui, atarashii, tori, sakana, kome, niku, aji, ongaku, kiku, suki(na), kuru, yomu, kaku, gaikokugo, kitte, e, atsumeru, watashi</p>	<ul style="list-style-type: none"> Esportes de inverno Animais de estimação Lojas de conveniência Lojas de artigos de 100 ienes Comida japonesa Comidas consideradas Bkyuu Gourmet (comidas não muito caras e gostosas) J-pop Esportes originários do Japão A cultura dos otaku 	<ul style="list-style-type: none"> Participação em sala de aula Tarefas de casa Avaliação escrita (leitura e escrita) Avaliação oral (conversação) Avaliação da compreensão auditiva (com áudio)

3º Estágio – A1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRAFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Perguntar algo que esqueceu Falar sobre algo que deseja obter Falar sobre os planos do fim de semana Falar sobre as características de um personagem Fazer pedidos no correio Convidar um amigo para sair Combinar o local e horário de encontro com os amigos Falar sobre o que fez no feriado ou fim de semana Falar de quem ganhou ou onde comprou algo 	<ul style="list-style-type: none"> Forma do dicionário dos verbos (-ru) Forma negativa neutra (-nai) Forma -te Sentenças padrão: <ol style="list-style-type: none"> -ga hoshii desu/hoshiku arimasen. Adj. na - desu. Adj. de, adj. desu. Adj, kedo, adj. desu -taindesukedo -o (quantidade) kudasai -no toki, V- masu. V-ru toki, V- masu. V-nai toki, V-masu. (Local) de V-mashooka (Horário) ni V-mashooka. Expressão: Tabun...-da to omoimasu 	<ul style="list-style-type: none"> Características: kawaii, kirei (na), yasete iru, futotte iru, sega hikui, se ga takai, atamaga ii, kakkoi Objetos de uso pessoal como vestimentas, acessórios, jogos, etc. Nome dos pratos (comidas) Horário (com minutos) Verbos: kau, morau, asobu, aruku, tatsu, hashiru, tobu, kaeru, kaku, kiru, yomu, taberu, oku, kuru 	<p>Kanji: mise, kaeru, asa, hiru, yoru, tomodati, namae, shuu, benkyoo, migi, hidari, deru, hairu, nagai, higashi, nishi, minami, kita, kuchi, tenki, ame, denwa, akai, aoi, shiroi, kuroi, iro, byooiin, netsu, shigoto, asobu, tatsu, arukimasu, hashiru, tobu</p>	<ul style="list-style-type: none"> A origem do Japão Sonho de consumo dos jovens japoneses Atividades de fim de semana A cultura do anime e manga Serviços postais no Japão Fast-food Cinema japonês Imigração japonesa Como e quando fazer um elogio Reciclagem 	<ul style="list-style-type: none"> Participação em sala de aula Tarefas de casa Avaliação escrita (leitura e escrita) Avaliação oral (conversação) Avaliação da compreensão auditiva (com áudio)

4º Estágio – A2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre profissões Falar sobre as profissões dos seus familiares Explicar sobre como é ou o que está fazendo uma pessoa Relatar ações realizadas em sequência Perguntar sobre a roupa ou calçado que está usando Perguntar e responder sobre datas e lugares de eventos Descrever uma paisagem ou cenário Reclamar sobre algo que comprou ou do mau atendimento Desculpar-se de algum incômodo Desculpar-se explicando o motivo Compreender e conseguir orientar e descrever algo 	<ul style="list-style-type: none"> Sentenças padrão: <ol style="list-style-type: none"> -wa V koto desu. (Pessoa) wa -teiru hito desu. -nagara- masu -tari-tarishiteimasu (Roupa) o kiteimasu V-desukedo, V-tekudasai V-tandesuga, -tehoshiidesu V-te, Dekimasende shita (Motivo) V-te shimaimashita V-node V-tara V-tekudasai 	<ul style="list-style-type: none"> Profissões: kyooshi, biyooshi, kangoshi, kaishain, dezainaa, kameraman, hoikushi, bengoshi, isha, koomuin, enjinia, shefu Vestimentas: Tshatsu, seetaa, jaketto, suutsu, doresu, jiinzu, sukaato, kutsu, suniikaa, sandaru Verbos: fuku, saku, nagareru, taoreru, wareru, ochiru, tomaru, kowareru, kowasu, wasureru, oriru, hiraku Conectivos sequenciais: mazu, sorekara, tsugini 	<p>Kanji: samui, atsui, heya, tokoro, shiru, matsu, akeru, shimeru, okiru, neru, michi, okyakusan, gin, bun, toshokan, ji, omou, ootoo, imooto, ie, kami, tadashii, katachi, kyooshitsu, shizuka(na), sake, -sama</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ukiyo-e Profissões mais almeçadas atualmente no Japão Onomatopeias A cultura kawaii Programas de entretenimento com perguntas sobre temas variados Filmes de terror japoneses O cinema Japonês A arte de servir o cliente Origami: a arte da dobradura de papel 	<ul style="list-style-type: none"> Participação em sala de aula Tarefas de casa Avaliação escrita (leitura e escrita) Avaliação oral (conversação) Avaliação da compreensão auditiva (com áudio)

5º Estágio – A2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Pedir permissão Fazer suposições Falar sobre sintomas de doenças Conseguir comunicar-se com um médico Fazer solicitações explicando a situação Pedir ao cabeleireiro para cortar o seu cabelo Explicar caminhos Perguntar e responder sobre os motivos dos acontecimentos Comportamento ao visitar a casa de uma pessoa 	<ul style="list-style-type: none"> Sentenças padrão: <ol style="list-style-type: none"> 1. V-temo iidesuka 2. V-ru to, V-masu. 3. -karadesu 4. Adj. -ku V-masu 5. Adj.-oodesu. (Ex.: Oishisoodesu) 6. V-takotoga arimasu Expressões: <ol style="list-style-type: none"> 1. -deshoo. 2. -to omoimasu 3. V-temitadesu 4. -ndesu 5. -shitaindesu 	<ul style="list-style-type: none"> Adjetivos: <i>akarui, kurai, urusai, kitanai, shizuka (na), amai, karai, nagai, mijikai</i> Nome de animais: <i>saru, gorira, kirin, zoo</i> Expressões que descrevem sintomas: <i>netsu ga arimasu, sekiga demasu, atamaga itaidesu, onakaga itaidesu</i> Materiais de escritório: <i>maakaa, enpitsu, boorupen, kami</i> Expressões utilizadas em cabeleireiros: <i>katto shimasu, paamaa o kakemasu, karaaringu shimasu, buroo o shimasu, shanpushimasu</i> Termos utilizados em visitas: <i>Irasshai, gomenkudasai, shitsurei shimasu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Kanji: <i>ashi, me, mimi, atama, karada, eigo, tsukuru, iu, tsukau, Tookyoo, sora, furui, ooi, sukunai, mijikai, ryooshin, shashin, kaisha, eiga, eki, kuru, uru, ocha, ryokoo, umi, untensuru</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Coleta seletiva de lixo Novelas japonesas Serviço de redes sociais A medicina no Japão A cultura dos carimbos personalizados Os estilos de cabelo japoneses A tecnologia japonesa Pseudo-ciências Omiyage: o costume de presentear as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> Participação em sala de aula Tarefas de casa Avaliação escrita (leitura e escrita) Avaliação oral (conversação) Avaliação da compreensão auditiva (com áudio)

6º Estágio – A2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Falar sobre sua família Falar sobre modas, sucessos e novidades Perguntar sobre regras de vários locais Telefonar Perguntar e informar sobre algo que irá acontecer Falar sobre acidentes e problemas Perguntar e responder sobre o que recebeu ou presenteou Fazer agradecimento e retribuir Perguntar e informar como estão os preparativos para um evento 	<ul style="list-style-type: none"> Sentenças padrão: <ol style="list-style-type: none"> 1. V-nakereba narimasen 2. V-nakutemo kamaimasen 3. V-tewa ikemasen 4. V- teshimaimasu 5. V- temoraimasu 6. V- teagemasu 7. V- tekuremasu 8. V-tearimasu 9. V-rareru (voz passiva) Expressões: <ol style="list-style-type: none"> 1. Mada-teimasu 2. Moo-teimasen Conectivos condicionais e concessionais: <ol style="list-style-type: none"> 1. -tara 2. -temo 3. Moshi-tara 	<ul style="list-style-type: none"> Família: <i>chichi, haha, ani, ane, imooto, ootoo, kyoodai, ryooshin, choonan, jinan, chooja, jijo, otoosan, okaasan, oneesan, oniisan, oototosan, imootosan</i> Expressões utilizadas ao telefone: <i>moshimoshi, irasshaimasuka, -to otsutaekudasai</i> Verbos: <i>nakusu, waru, kesu, komaru, ageru, morau, kureru, taterareru, tsukurareru, hakkensuru</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Kanji: <i>ryoori, tsugi, tokei, -kai, sekai, uta, ai, jinja, hana, warau, naku, shinpaisuru, isha, kangaeru, mondai, iken, tokuni, betsu, onaji, chuui, kanji, narau, renshuusuru, hayai, ijoo, tomeru, owaru, kusuri, akarui, Tanaka (san)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Tanshin funin</i>: trabalhar longe de sua família Produtos japoneses de sucesso Regras escolares Telefones celulares A cultura da retribuição Como agir ao pedir emprestado algo <i>Oyakookoo</i>: respeito e zelo pelos pais Responsabilidade O fantástico na literatura japonesa e sua influência em filmes, anime e manga. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação em sala de aula Tarefas de casa Avaliação escrita (leitura e escrita) Avaliação oral (conversação) Avaliação da compreensão auditiva (com áudio)

Referências bibliográficas

JACET SLA KENKYÛKAI. *Dai ni gengoshûtoku to eigo kyôikuhô*. (Trad.: Aquisição de segunda língua e metodologia de ensino de língua inglesa). Tóquio: Kaitakusha, 2013.

MIURA, Takashi et all. *70 Perguntas de pessoas que ensinam japonês no Brasil*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil Japão, 2007.

MORALES, L.M. *Burajiru no Nikkeijin to Zainichi burajirujin – gengo to mentaritee* (Trad.: Os nikkeis brasileiros e os brasileiros no Japão – língua e mentalidade) In: MIYAZAKI, S (org.) *Nihon ni ikiru tabunka to kyoiku no kodomotachi – gengo tobunka no hazama de* (Tradução: A educação e a multiculturalismo das crianças que vivem no Japão – vivendo entre as línguas e a culturas). Tóquio: Universidade de Sophia, 2014.

MORALES, L.M.(org.) *Ensino e Aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira*. São Paulo: Fundação Japão, 2008.

MUKAI, Yûki et all (org.) *A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

MUKAI, Y. e SEKINO, K. (org.) *Tópicos gramaticais de língua japonesa: uso e contexto*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

NODA, Hisashi. *Komyunikêshon no tame no nihongo kyôiku bunpô* (Trad.: Gramática pedagógica da língua japonesa para a comunicação) . Tóquio: Kurosio, 2004.

THE JAPAN FORUM. *Gaikokugo gakushû no meyasu-kôtôgakkô no chûgokugo to kankokugo kyôiku kara no teigen* (Trad.: Parâmetro para o ensino de língua estrangeira - uma proposta a partir do ensino de chinês e coreano no ensino superior). Tóquio: The Japan Forum, 2012.

THE JAPAN FOUNDATION. *JF Nihongokyôiku Standard 2010* (Trad.: Parâmetro para o ensino de língua japonesa 2010 – Fundação Japão). 2ª edição. Tóquio: The Japan Foundation, 2010.

THE JAPAN FOUNDATION. *Nihongo kyôiku series. Volume 2: “Onsei o oshieru”*. (Trad.: Coleção Ensino de língua japonesa, vol. 2: Ensino de fonética). Tóquio: The Japan Foundation, 2009.

THE JAPAN FOUNDATION. *Nihongo kyôiku series volume 3: “Moji-goi o oshieru”*. (Trad.: Coleção Ensino de língua japonesa, vol. 3: Ensino de letras e palavras). Tóquio: The Japan Foundation, 2011.

THE JAPAN FOUNDATION. *Nihongo kyôiku series volume 4: “Bunpô oshieru”*. (Trad.: Coleção Ensino de língua japonesa, vol. 4: Ensino de gramática). Tóquio: The Japan Foundation, 2010.

TÔNO, Yukio (org.). “CEFR-J Guidebook” (Trad.: Guia CEFR-J) . Tóquio: Taishûkan shoten, 2013.



MANDARIM

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE IDIOMAS NO CEL: MANDARIM

Professor Maxwell Martins e Professora Pamella de Paula da Silva Santos

Aspectos históricos e culturais

Diante de um mundo cada vez mais dinâmico, conectado e global testemunhamos o protagonismo e a ascensão econômica da República Popular da China¹ no cenário internacional como um dos fenômenos mais marcantes de nossa contemporaneidade. Esse evento tem sido estudado há décadas por especialistas, em meio a uma discussão que se baseia ora sob o ponto de vista de *retomada*, ora sob um olhar voltado para *ascensão* do protagonismo chinês no cenário internacional.

No primeiro aspecto, que considera o de *retomada* do protagonismo chinês no cenário internacional, apresenta-se o destaque do país sobre características específicas do pensamento milenar chinês, em especial, nas áreas da Filosofia, da Medicina, da História, das Relações Internacionais e de seus aspectos socioculturais.

No Ocidente e no Oriente, como as respectivas obras de Chesneaux (1995 e 1977) e Panikkar (1977) buscaram apontar que a civilização chinesa se desenvolveu em parâmetros únicos na história da humanidade, cabendo, portanto, uma postura analítica tipicamente oriental para sua compreensão. Um pré-requisito básico para a compreensão desse processo é estudá-lo a partir de eventos históricos próprios do continente asiático e da própria China, evitando, assim, acontecimentos históricos ocidentais que pouco significaram à China e à Ásia, de um modo geral.

Nesse sentido, o curso do desenvolvimento da história da China não se fez ou faz marcado por um isolamento, como muito se aponta no mundo Ocidental, mas, sim, por uma exploração dos demais continentes da Terra. Dentre os inúmeros relatos e eventos, destaca-se

a narrativa budista do missionário *Huì Shēn* (慧深), em 499, depois da Era Cristã sobre o território distante de *Fu-sang* (扶桑 *Fú Sāng*), que entre os séculos XIX e XX fomentou diversos debates científicos que indicavam *Fu-sang* como sendo a América (Leland, 1875). Pode-se citar também o explorador budista *Sòng Yùn* (宋雲), que a mando da imperatriz Wu, desloca-se à Índia em 518 e retorna, dois anos depois, com cerca de 170 textos budistas de orientação *Mahāyāna*. Seja pelas contribuições históricas de *Chou Chū-fei* (周去非), *Fèi Xìn* (费信), *Gǒng Zhēn* (巩珍) e *Mǎ Huān* (马欢), ou por impulsos dinásticos, fato é que diversos impérios na China foram marcados por intensas trocas comerciais, explorações territoriais, viagens diplomáticas e fluxos migratórios.

Estes esforços culminaram com o surgimento da Dinastia Ming (明朝 *Míng Cháo*), entre os anos de 1368 a 1644, que sobre o comando do Imperador Celestial *Zhū Dì* (朱棣) almejava ampliar o conhecimento para a corte chinesa a respeito do mundo até então disponível. Foi sobre este período que obras como as de Michel e Beuret, (2009), Wilensky (2002), entre outros, apontaram para um conjunto de transformações políticas, militares e científicas que conduziram os chineses a elevar sua influência a partir das águas oceânicas do Índico.

Entre os projetos dessa época está a criação de escolas de idiomas para capacitar os viajantes chineses para se comunicarem no exterior, chefiados por almirantes de destaque, como *Hóng Bǎo* (洪保), *Yáng Qīng* (杨庆), *Zhèng Hé* (郑和) e *Zhōu Mǎn* (周滿). Essas missões alcançaram o que nem mesmo havia sido pre-

1 Em função das transformações históricas, políticas e culturais típicas do Oriente, é desejável estabelecer parâmetros claros acerca do território ao qual se fala. Nesse sentido, optamos por utilizar o termo "China" sempre como uma referência a todo volume histórico deste território asiático desde suas origens até o ano de 1949. Para todos os acontecimentos que ocorreram após esta data, utilizaremos sempre a nomenclatura de República Popular da China.

visto pelas antigas dinastias mongóis dos *Sóng Cháo* (宋朝) e dos *Yuán Cháo* (元朝): o surgimento de um império marítimo que abrangesse todos os oceanos conhecidos até então (Menzies, 2012; Weatherford, 2011).

Esta projeção chinesa ao mundo entrou em declínio após a morte do Imperador e a presença europeia na Ásia. Tal evento se mostrou mais evidente ao longo das duas décadas pelas quais perdeu a *Guerra do Ópio* (1839-1860), em que se solidificou a possibilidade real que permitiria à Europa forçar a sua entrada por meio do *Vale do Yang-tsé* (长江 *Chángjiāng*), na China, utilizando-se do conhecimento indiano para tal (Panikkar 1977; Sahlins, 2007; Schilling, 1984).

A truculência da superioridade bélica britânica e francesa na China resultou na dizimação de populações, saques às cidades inteiras e destruição do maior símbolo imperial da China, o *Palácio de Verão*, na capital Pequim (颐和园 *Yíhéyuán*), do qual poucas peças resistiram, sendo encontradas atualmente apenas em museus.

Assim, sob o ponto de vista de *retomada*, o protagonismo chinês no cenário mundial não passaria de um evento de reposicionamento na vanguarda do mundo, em que, dentre outros movimentos, há o de disseminação de escolas de idiomas que objetivam fortalecer os laços diplomáticos e econômicos entre países, principalmente ocidentais.

O segundo aspecto, o da *ascensão* do protagonismo chinês no cenário internacional, vem sendo analisado a partir de questões econômicas e diplomáticas da República Popular da China, estas que se fazem presentes nos organismos internacionais.

O crescente envolvimento e interesse pelas questões culturais, sociais, econômicas e políticas chinesas coincide com a ascensão de tratados comerciais nos mais diversos países, mas, sobretudo, no mundo subde-

envolvido. Nesse sentido, desde a abertura da China ao exterior e, conseqüentemente, a implementação de reformas econômicas, lideradas por *Dèng Xiǎopíng* (邓小平) entre os anos de 1978 e 1992, possibilitaram um desenvolvimento econômico a um ritmo sem precedentes ao longo da história. Com forte investimento nos setores da agricultura, ciência, comércio, indústria e tecnologia, o grande processo de transformação pelo qual a República Popular da China passou nos últimos trinta anos culminou em uma economia que se tornou a segunda maior do mundo, no ano de 2010, chegando a ultrapassar a forte e estável economia do Japão, ficando, assim, atrás somente da economia dos Estados Unidos da América.

No campo da economia chinesa, também se verifica um elevado esforço para mudar o paradigma de crescimento do país, apostando na inovação e reprodução tecnológica, bem como na produção de bens de maior valor agregado, especialmente após a crise financeira internacional, que teve seu início em 2008.

Nesse contexto, a República Popular da China passou a promover a aprendizagem de sua língua oficial, o Mandarim, em todo o mundo, como parte do esforço em alcançar os seus objetivos de relações internacionais. A criação de um instituto de ensino de língua oficial chinesa, o Instituto Confúcio, em diversos países, assim como a atribuição de bolsas de estudo, parcerias em investigação e desenvolvimento de projetos, evidenciam cada vez mais objetivos voltados à expansão econômica, social e cultural da República Popular da China. Conforme as diretrizes do ensino do Instituto Confúcio, o ensino do Mandarim tem o propósito de aumentar a amizade e entendimento mútuo entre países, bem como a cooperação e o intercâmbio cultural entre a República Popular da China e o mundo (Hanban, 2008).

Aspectos linguísticos

Diante de um quadro de crescimento econômico acelerado da República Popular da China, os países de língua oficial portuguesa se mostram em destaque por meio do discurso de herança cultural lusófona, que também recai sobre a China, onde a *Região Administra-*

tiva Especial de Macau se tornou a grande ponte entre Ocidente e Oriente.

Dentro desse contexto, o Brasil vem sendo um dos principais parceiros na relação sino-lusófona. Nesse cenário, em que se estreitam cada vez mais as relações

sino-brasileiras, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC-SP, junto ao Instituto Confúcio na Universidade Estadual Paulista – UNESP, como cogestora, em parceria com a Universidade de Hubei (湖北大学), estabeleceram um contrato no ano de 2012, que teve como missão ensinar a língua oficial chinesa nos Centros de Estudos de Línguas (CEL), o Mandarim (普通话 *Pǔtōnghuà*) e, nesse processo, divulgar a cultura e a história chinesas, além de fortalecer o intercâmbio entre os dois países. O projeto piloto dessa parceria teve seu início na Diretoria de Ensino da Região de São José dos Campos.

O objetivo do curso de Mandarim do CEL é o de propiciar aos seus estudantes o ensino da língua e cultura chinesa dentro do período de três anos, divididos em seis estágios, visando o desenvolvimento da fala, da escrita, da leitura e a compreensão do Mandarim em diferentes situações de comunicação.

Ao longo deste período, objetiva-se fazer com que os estudantes do curso de Mandarim consigam se comunicar na língua estudada, interpretando produções variadas por meio de uma abordagem intercultural, de modo que haja a familiarização com a cultura e as sociedades de diferentes regiões, tanto da República Popular da China, como do conjunto de países e territórios que possuem o Mandarim como língua oficial, incluindo as comunidades diaspóricas.

Em função da característica peculiar a qual se desenvolveu a civilização chinesa, faz-se necessário o estudo de elementos culturais, filosóficos, históricos, medicinais e religiosos como forma de apropriação dos conhecimentos que envolvem questões enraizadas no comportamento da sociedade chinesa e que influenciam diretamente na forma de ser, pensar e se comportar em diferentes contextos sociais. Destaca-se, por exemplo, as normas de protocolo e etiqueta, que envolvem toda a sociedade chinesa e ultrapassam a esfera dos negócios e estão diretamente relacionadas com as questões ligadas ao respeito, às tradições, à valorização da família e, principalmente, à compreensão dos rígidos protocolos que regem as relações interpessoais.

Além disto, há elementos pertencentes à história da China e da República Popular da China que contri-

buíram diretamente para a configuração atual do Mandarim como língua oficial, que servem de aporte para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem da língua. Por isso, torna-se fundamental compreender que o Mandarim é a língua materna de cerca de 1 bilhão de pessoas pelo mundo e é uma das diversas línguas presentes atualmente na República Popular da China. Inclusive, uma das seis línguas oficiais da Organização das Nações Unidas – ONU, sendo amplamente difundida na Malásia, Singapura, Tailândia e Taiwan.

O Mandarim convive também territorialmente lado a lado com de outras línguas, como *Mín* 闽, *Yuè* 粤, *Xiāng* 湘, *Gàn* 赣, *Wú* 吴 e *Kèjiā* 客家.

Outros elementos culturais presentes na estrutura da língua chinesa merecem igualmente destaque no processo de ensino-aprendizagem do idioma, pois ajudam o estudante a refletir sobre a diversidade linguística e a amplitude histórica deste país. Como exemplo, pode-se citar os eventos históricos de países, como, a Alemanha e a Itália, tendo em vista o caso do termo 官话 (*Guānhuà*), que chega ao Ocidente no século XV, por intermédio dos jesuítas Johann Adam Schall von Bell (汤若望), Matteo Ricci (利玛窦), Michele Ruggieri (罗明坚), entre outros. Assim como os demais termos utilizados, como o 普通话 (*Pǔtōnghuà*), 国语 (*Guóyǔ*), 中文 (*Zhōngwén*) e 汉语 (*Hànyǔ*), sendo que cada um carrega em si elementos históricos, filosóficos, políticos e culturais.

Assim, há a necessidade de se contextualizar a presença e a ausência da *Vogal Final Retroflexa* (儿化韵), bem como o fato do *Pinyin* (汉语拼音) ser apenas um dos Sistemas de Romanização do Mandarim, que entra em efetividade em 1956. Tais destaques acerca desses elementos possibilitam ao estudante de Mandarim compreender que muitas das palavras com as quais tem contato por meio de pesquisas *Web*, por exemplo, podem apresentar romanizações baseadas em sistemas que estão em desuso, pois entraram em colapso nos séculos passados, como é o caso de *Wade-Giles*, *Gwoyeu Romatzyh* (国语罗马字), *MPS2* (國語注音符號), *Tōngyòng Pinyin* (通用拼音) e *Sin Wenz* (新文字) ou *Yale*.

Escrita

No que se refere aos elementos que caracterizam a escrita do Mandarim, há a necessidade de uma especial atenção aos elementos básicos que fundamentam a escrita chinesa, conjugados aos processos históricos pelos quais passaram. Este extenso período temporal se torna elemento fundamental para se compreender mais tanto a escrita chinesa, como o pensamento chinês, de um modo mais amplo, justa-

mente por abarcar diversos séculos de construção e evolução do código escrito. Como exemplo, pode-se citar toda a trajetória e evolução da escrita chinesa, passando pelas das contribuições das *Seis Escritas* (六书), feitas pelo lexicógrafo Xǔ Shèn (许慎), até a mais recente oposição da grafia chinesa entre *Caracteres Tradicionais* (繁体字) e *Caracteres Simplificados* (简体字).

Oralidade

Quanto aos critérios referentes à pronúncia dos caracteres chineses, é necessária uma especial atenção por se tratar de uma língua tonal monossilábica, em que o significado e/ou a categoria gramatical de uma palavra encontra-se diretamente dependente da entonação do falante (Crystal, 1980). Uma vez que a pronúncia de uma mesma sílaba pode ser emitida em diferentes tonalidades, resultando em significados variados (Mai, 2012), é fundamental que o estudante entenda a produção oral como uma ação que requer uma compreensão fonética e semântica dos caracteres do Mandarim. Sendo assim, é desejável o ensino das estruturas monossilábicas a partir da estrutura abaixo:

TONALIDADE	
CONSOANTE	VOGAL
	Ex.: Mǎ

Esta compreensão, conforme indicada, faz-se necessária diante da peculiaridade da língua chinesa em utilizar-se de *Consoantes Iniciais* (圣母), *Vogais Finais* (韵母) e *Tonalidades* (声调). Com relação a este último ponto, sobre a precisão da tonalidade, ressalta-se que a pronúncia correta, seja do *Primeiro* (第一声), do *Segundo* (第二声), do *Terceiro* (第三声), do *Quarto* (第四声) ou do *Neutro* (轻声) resultam em significados distintos e se configuram por meio de regras tonais imprescindíveis. Por isso, para o desenvolvimento desses conhecimentos por parte do estudante de Mandarim, sugere-se, por exemplo, a leitura de trava-línguas ou de expressões idiomáticas (成语) que apoiem na compreensão do que são caracteres *Polífonos* (多音字 Duō yīn zì) e nas mudanças tonais em caracteres irregulares, como nos casos de 一 (yī) e 不 (bù). Esses tipos de atividades auxiliam o estudante não só com relação à sua produção oral, mas também tendo em vista o seu universo sociocultural.

Conteúdo programático

1º Estágio – Alfabetização

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
• Cumprimentar	• Pronomes Pessoais	• Saudações e apresentações	• As Principais línguas faladas em território chinês	• Cronologia da história chinesa	• Participação e interação em sala de aula
• Entender algumas instruções de sala de aula	• Pronomes Possessivos	• Saudações e despedidas	• Introdução à fonética	• História dos caracteres chineses	• Tarefas de casa e pesquisas
• Perguntar o número de telefone e endereço de e-mail	• Plural	• Números e Medidas	• <i>Shēngmǔ</i>	• Formas primitivas de escrita	• Avaliação da produção escrita
• Perguntar e responder sobre datas históricas	• Verbos (Presente)	• Meses e Ano	• <i>Yùnmǔ</i>	• Formas arcaicas de escrita	• Avaliação oral (conversação ou individual)
• Perguntar e responder sobre datas comemorativas	• Interrogativas terminadas em 吗	• Datas	• <i>Shēngdào</i>	• Formas caligráficas de escrita	• Avaliação da compreensão auditiva
• Perguntar e responder os dias da semana	• Interrogativas X 不X	• Dias da Semana	• Mudanças Tonais: o Terceiro Tom	• Ideogramas	• Avaliação da compreensão leitora (textos diversificados)
• Perguntar e responder as horas	• Interrogativas X 还是Y	• Horas e expressões meteorológicas	• Mudanças Tonais: Os casos de 一 e 不	• <i>Jiǎgǔwén</i> e <i>Jīn wén</i>	
• Identificar o nome dos países em chinês	• Pronomes Interrogativos	• Nome de Países	• Vogal Final Retroflexa	• <i>Dàzhuàn</i> e <i>Xiǎozhuàn</i>	
• Perguntar e responder sobre a nacionalidade de cada país	• Partícula Devolutiva 呢	• Nacionalidades	• A Consoante Inicial N e L na Vogal Final Ü	• <i>Xu Shen</i>	
• Perguntar e Responder sobre os idiomas de outros países	• Adjetivos pátrios	• Idioma Utilizado em cada País	• Ditongos <i>ai, ei, ao</i> e <i>ou</i>	• <i>Hànyǔ pīnyīn</i>	

2º Estágio – Pré-HSK1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
• Perguntar o preço de um objeto ou alimento	• Verbos de negação	• Comida ocidental	• Sistemas de transliteração e romanização	• Tradição do cultivo do chá	• Participação e interação em sala de aula
• Fazer pedidos em um restaurante	• Conceito de advérbios	• Comida chinesa	• <i>Wade-Giles</i>	• Variedades do chá	• Tarefas de casa e pesquisas
• Perguntar sobre a preferência do alimento "A" ou "B"	• Advérbios de negação	• Bebidas	• <i>Hànyǔ pīnyīn</i>	• Imigração e plantio de chá no Brasil	• Avaliação da produção escrita
• Responder sobre a preferência entre a bebida "A" ou "B"	• Advérbios de futuro	• Legumes e vegetais	• Pictogramas	• O empréstimo da palavra chá ao Brasil	• Avaliação oral (conversação ou individual)
• Dizer onde foi	• Substantivos	• Frutas, cores e sabores	• Ideogramas	• O empréstimo da palavra café à china	• Avaliação da compreensão auditiva
• Perguntar de quem é determinado objeto	• Adjetivos	• Refeições	• Ideogramas compostos	• A cerimônia do chá	• Avaliação da compreensão leitora (textos diversificados)
• Responder de quem é determinado objeto	• Artigos	• Supermercado	• Compostos fonéticos ou <i>picto-fonéticos</i>	• A guerra do ópio	
• Identificar alimentos em um cardápio de restaurante	• Palavras classificatórias	• Restaurante	• Cognatos derivativos	• O restaurante chinês	
• Perguntar e responder sobre cores	• A palavra classificatória 两	• Itens de um cardápio chinês	• Empréstimos fonéticos	• Os chineses e a comida	
• Opinar sobre o sabor dos alimentos e das bebidas	• Adjetivos	• Pratos vegetarianos	• Caracteres simplificados e tradicionais	• As refeições na china	

3º Estágio – HSK1

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
• Perguntar e responder sobre partes do corpo humano	• Negação total: 不 e 没有	• Partes do corpo	• Configurando dispositivos eletrônicos	• Medicina chinesa tradicional	• Participação e interação em sala de aula
• Falar sobre sentimentos	• O passado em 了	• Físico e emocional	• Escrevendo chinês em dispositivos eletrônicos	• Yīnyáng	• Tarefas de casa e pesquisas
• Falar sobre sensações humanas	• O passado em 过	• Doenças	• A estrutura do caractere	• Zodíaco chinês	• Avaliação da produção escrita
• Descrever acidentes	• A partícula afetiva 阿	• Acidentes e fatalidades	• Caracteres polífonos	• A dinastia zhōu	• Avaliação oral (conversação ou individual)
• Descrever catástrofes	• A partícula de surpresa 啊	• Lidando com emergências	• Os radicais	• A filosofia chinesa	• Avaliação da compreensão auditiva
• Falar sobre sintomas e doenças	• Partícula final de aprovação ou dúvida 啊	• Medicina tradicional chinesa	• O sentido dos traços	• Lao Tsé (老子)	• Avaliação da compreensão leitora (textos diversificados)
• Ligar ao hospital e solicitar ajuda	• Vocabulário	• Festas típicas	• A 9 regras dos traços	• Confúcio (孔子)	
• Perguntar sobre datas festivas	• Vocabulário	• Esportes	• Caracteres por número de traços	• Moísmo (墨子)	
• Falar sobre jogos e atividades esportivas	• Vocabulário	• Jogos tradicionais	• Usando um dicionário sem alfabeto	• Histórico de doenças contagiosas e epidêmicas	

4º Estágio – Pré-HSK2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS ²	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
• Descrever objetos de casa	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Móveis e objetos de casa	• Caracteres mortos	• Tradições e calçados	• Participação e interação em sala de aula
• Descrever ambientes	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Características de móveis e acessórios	• Caracteres com 1 e 2 traços	• O banheiro chinês	• Tarefas de casa e pesquisas
• Descrever paisagens	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Dentro da lavanderia	• Caracteres com 3 traços	• O tamanho das roupas	• Avaliação da produção escrita
• Pedir permissão para entrar em ambientes	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Vestuários	• Caracteres com 4 traços	• O transporte	• Avaliação oral (conversação ou individual)
• Desculpar-se de algum incômodo	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Dentro da biblioteca	• Caracteres com 5 traços	• Datas comemorativas	• Avaliação da compreensão auditiva
• Perguntar sobre roupas e sapatos	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Logradouros e localização	• Caracteres com 6 traços	• Diferenças sociais	• Avaliação da compreensão leitora (textos diversificados)
• Pedir informações de localização	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Descrevendo a cidade	• Caracteres com 7 traços	• A capital	
• Solicitar ajuda para chegar até a biblioteca	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Passeando de carro	• Caracteres com 8 traços	• As cidades	
• Comprando uma bicicleta	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Nas estações (metroviária e ferroviária)	• Caracteres com 9 traços	• As províncias	
• Comprar passagens de avião e trem	• Revisão dos conteúdos gramaticais	• No aeroporto	• Caracteres com 10 traços	• As regiões autônomas	

2 **Conteúdos Gramaticais:** Por se tratar de um idioma com muitas especificidades, como o fato de não existir conjugação verbal, gêneros gramaticais e um alfabeto, se torna difícil a estruturação e a defesa da existência de uma gramática oficial de Língua Chinesa, o que gera debates entre muitos estudiosos do idioma. Sendo assim, optou-se por condicionar o quarto, quinto e sexto estágios como um momento para revisão e maior domínio dos conteúdos gramaticais apresentados no primeiro, segundo e terceiro estágios.

5º Estágio – Pré-HSK2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS ³	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
• Falar os nomes de objetos do campo	• Revisão de conteúdos gramaticais	• No campo	• Caracteres com 11 traços	• A mitologia qilin	• Participação e interação em sala de aula
• Descrever pomares	• Revisão de conteúdos gramaticais	• No pomar	• Caracteres com 12 traços	• A história girafa do navegador chinês Zhèng Hé	• Tarefas de casa e pesquisas
• Descrever florestas	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Na floresta	• Caracteres com 13 traços	• As técnicas agrícolas da china e da África	• Avaliação da produção escrita
• Perguntar e responder sobre estações do ano	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Tempo e estações do ano	• Caracteres com 14 traços	• O analfabetismo do campo e a escrita chinesa	• Avaliação oral (conversação ou individual)
• Falar sobre seus animais de estimação	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Animais de estimação	• Caracteres com 15 traços	• O êxodo rural chinês	• Avaliação da compreensão auditiva
• Falar sobre a variedade de animais selvagens	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Animais selvagens	• Caracteres com 16 traços	• O tradicional e o moderno	• Avaliação da compreensão leitora (textos diversificados)
• Falar sobre a aparência de flores	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Flores	• Caracteres com 17 traços	• A história do dragão chinês	
• Descrever uma paisagem montanhosa	• Revisão de conteúdos gramaticais	• Na montanha	• Caracteres com 18 traços	• Os quatro animais mitológicos: dragão verde, pássaro vermelho, tigre branco e tartaruga negra	

3 **Conteúdos Gramaticais:** Por se tratar de um idioma com muitas especificidades, como o fato de não existir conjugação verbal, gêneros gramaticais e um alfabeto, se torna difícil a estruturação e a defesa da existência de uma gramática oficial de Língua Chinesa, o que gera debates entre muitos estudiosos do idioma. Sendo assim, optou-se por condicionar o quarto, quinto e sexto estágios como um momento para revisão e maior domínio dos conteúdos gramaticais apresentados no primeiro, segundo e terceiro estágios.

6º Estágio – HSK2

OBJETIVOS COMUNICATIVOS	CONTEÚDOS GRAMATICAIS ⁴	CONTEÚDOS LEXICAIS	CONTEÚDOS FONÉTICOS E ORTOGRÁFICOS	CONTEÚDOS SOCIOCULTURAIS	AValiação
• Descrever o Tamanho da Escola	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Ambiente escolar	• Caracteres com 19 Traços	• As Antigas Imigrações Chinesas	• Participação e interação em sala de aula
• Perguntar e Responder a Quantidade de Estudantes de uma Escola	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Expressões Utilizadas ao Telefone	• Caracteres com 20 Traços	• As Modernas Migrações Chinesas	• Tarefas de casa e pesquisas
• Perguntar sobre o Nível de Escolaridade	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Profissões	• Caracteres com 21 Traços	• O período de Colonização na China	• Avaliação da produção escrita
• Perguntar a Localização do Escritório	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Negócios	• Caracteres com 22 Traços	• A Revolução Comunista	• Avaliação oral (conversação ou individual)
• Perguntar e Responder sobre Profissões	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Mídias	• Caracteres com 23 Traços	• A Independência da China	• Avaliação da compreensão auditiva
• Pedir a Localização de um Cyber-Cafe	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Redes Sociais	• Caracteres com 24 Traços	• <i>Made In China</i>	• Avaliação da compreensão leitora (textos diversificados)
• Falar sobre as Principais Notícias	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Sites de Vídeos	• Caracteres com 25 Traços	• Violação dos Direitos Humanos na China	
• Perguntar e Responder se Possui Redes Sociais	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Sites de Notícias	• Caracteres com 26 Traços	• Filmes e Cineastas Chineses	
• Solicitar a Reprodução de um Vídeo no Computador	• Revisão de Conteúdos Gramaticais	• Instituições Políticas	• Caracteres com 36 Traços	• Protestos em Hong Kong	

⁴ **Conteúdos Gramaticais:** Por se tratar de um idioma com muitas especificidades, como o fato de não existir conjugação verbal, gêneros gramaticais e um alfabeto, se torna difícil a estruturação e a defesa da existência de uma gramática oficial de Língua Chinesa, o que gera debates entre muitos estudiosos do idioma. Sendo assim, optou-se por condicionar o quarto, quinto e sexto estágios como um momento para revisão e maior domínio dos conteúdos gramaticais apresentados no primeiro, segundo e terceiro estágios.

Referências

- _____. **Devemos fazer tábula rasa do passado?**. São Paulo: Ática S.A. 1995. ABRAHAM, Wendy. **Chinês para leigos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.
- AIPING, Yuan. **Chinês para brasileiros**. Rio de Janeiro: Yuan A. 2007.
- ALVES, Ana Cristina. **Dicionário Acadêmico de Chinês-Português/Português-Chinês**. Porto: Porto Editora, 2010.
- BBC BRASIL. **“Colombo” chinês teria chegado primeiro à América. 22 de outubro de 2002**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/ciencia/021023_cholomboamt.shtml>. Acesso em 22 de agosto de 2020.
- BELHASSEN, Thierry. **3500 palavras em chinês**. Barueri: Disal, 2008.
- BENEMELIS, Juan. **Castro - Subversão e terrorismo em África**. Lisboa: Europress, 1986.
- CHENG, Ma. **Chinês em 15 minutos**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- CHENG, Yong yi. 葡漢詞典 [Dicionário Português-Chinês]. Pequim: The Commercial Press, 2001.
- CHESNEAUX, Jean. **A reanimação do passado tradicional nas jovens nações da Ásia e da África**. In: SANTIAGO, T. (Ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. cap. 4, p. 75-83.
- _____. **Devemos fazer tábula rasa do passado?**. São Paulo: Ática S.A. 1995.
- Crystal, D. **A dictionary of linguistics and phonetics citation**. (6ª ed). Oxford: Blackwell, 1980.
- CUI, Yonghua; YANG, Jizhou. 汉语课堂教学技巧 [Metodologia do Ensino de Chinês como Língua Estrangeira na Sala de Aula]. Pequim: Beijing Language and Culture University Press, 2001.
- DAI, Ruqian. 汉字教与学 [Ensino e Aprendizagem dos Caracteres Chineses]. Shandong: Shandong Education Press, 2000.
- ESTEVES, Dilma Katiuska Pires. **Relações de Cooperação China África: o caso de Angola**. Coimbra: Almedina, 2008.
- Fist of Fury**. Direção: Lo Wei. Hong-Kong: 1972. 106 min.
- Gil, J. **The Promotion of Chinese Language Learning and China's Soft Power**. Asian Social Science, vol.4. Número 10. 2008. Disponível em <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/936>. Acesso em 23 mai. 2020.
- HUA, Mei. **Chinese Culture: Clothing**. Beijing: China International Press, 2014.
- INSTITUTO CONFÚCIO. Disponível em: <https://institutoconfucio.com.br/sobre/>. Acesso em 23 mai. 2020.
- Kurlantzick, J. **Charm Offensive: How China's Soft Power Is Transforming the World**. New Haven: Yale University Press, 2007.
- LELAND, Charles G. **FUSANG or The discovery of America by Chinese Buddhist Priests in the Fifth Century**. London: Trübner & Co., Ludgate hill, 1875. Disponível em: <<https://archive.org/details/fusangdiscovery00lelarich>>. Acesso em : 24 dez dezembro 2019.
- LI, Chunyu. **Chinese Culture: Literature**. Beijing: China International Press, 2014.
- LIANG, Yongxuan; ZHAO, Xin; ZHEN, Xueyan. **Chinese Culture: Medicine**. Beijing: China International Press, 2014.
- LIU, Junru. **Chinese Culture: Foods**. Beijing: China International Press, 2013.
- Mai, R. **Ensino de Chinês a Falantes de Português: o caso da Universidade de Aveiro**. Tese de doutorado. Departamento de Línguas e Culturas - Universidade de Aveiro, Portugal, 2012.
- MARTINS, Maxwell. **A China em África e o envolvimento chinês na independência de Angola: Relações afroasiáticas e sinoafricanas**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- MENEZIES, Gavin. **1421: o ano em que a China descobriu o mundo**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MICHEL, Serge; BEURET, Michel. **China en África: Pekín a la conquista del continente africano**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

MOUTA, I. **O ensino de chinês no ensino básico em São João da Madeira**. Disponível em <https://docplayer.com.br/54709562-lsa-bel-cristina-zumelzu-mouta-o-ensino-de-chines-no-ensino-basico-em-sao-joao-da-madeira.html>. Acesso em 23 mai. 2020.

Nye, J. **Soft Power: The Means to Success in World Politics**. New York: Public Affairs, 2012.

PANIKKAR, Kavalam Madhava. **A dominação ocidental na Ásia: do século XV aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POMAR, Wladimir. **A Revolução Chinesa**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SAHLINS, Marsall. **Cultura na Prática**. Cap. 13. *Cosmologias do capitalismo: o setor transpacifico do "sistema mundial"*. Páginas 443-499. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SCHILLING, Voltaire. **A Revolução na China: Colonialismo - maoísmo - revisionismo**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984. SECRETARIADO PERMANENTE DO FÓRUM PARA A COOPERAÇÃO ECONÓMICA E COMERCIAL ENTRE A CHINA E OS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: <https://www.forumchinaplp.org.mo/?lang=pt>. Acesso em 23 de mai. 2020.

SOUZA, R. **História da Língua Chinesa**. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/chinesa/lingua-chinesa.htm>. Acesso em 23 mai. 2020.

SUKUP, Viktor. **A China frente à Globalização: desafios e oportunidades**. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-73292002000200005. Acesso em 23 mai. 2020.

TAI, Hsuan-an. **Ideogramas e a cultura chinesa**. 2ª ed. São Paulo: É Realizações, 2017.

The Opium War. Direção: Xie Jin. Hong-Kong: 1997. 153 min.

Verdelho & Silvestre, J. P. **Lexicografia bilíngue: a tradição dicionarística português-linguas modernas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2011.

Wang, S. & Lu, Y. **Lições de Chinês para Portugueses – Livro 2**. Lisboa: Centro Científico de Macau, 2008.

Wang, S. & Lu, Y. **Lições de Chinês para Portugueses – Livro 1**. 2ª Edição. Lisboa: Centro Científico de Macau, 2008.

WANG, Xuewen. **Chinese Culture: Festivals**. Beijing: China International Press, 2014.

WEATHERFORD, Jack. **Gengis Khan e a formação do mundo moderno**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

WILENSKY, Julie. **The Magical Kuntun and "Devil Slaves": Chinese Perceptions of Dark-skinned People and Africa before 1500**. Sino-Platonic Papers, Nº 122. Julho de 2002.

ZHOU, Yihuang. **La diplomacia China**. Pequim: China Intercontinental Press, 2004.

吴中伟. 当代中文. 汉字本: 葡萄牙语版. 北京: 华语教学出版社, 2010. [WU Zhongwei. **Chinês Contemporâneo**. Livro de Caracteres: Versão Portuguesa. Pequim: *Chinese Language Teaching Press*, 2010].

吴中伟. 当代中文. 练习册: 葡萄牙语版. 北京: 华语教学出版社, 2010. [WU Zhongwei. **Chinês Contemporâneo**. Livro de Exercícios: Versão Portuguesa. Pequim: *Chinese Language Teaching Press*, 2010].

吴中伟. 当代中文. 课本: 葡萄牙语版. 北京: 华语教学出版社, 2010. [WU Zhongwei. **Chinês Contemporâneo**. Livro do Aluno: Versão Portuguesa. Pequim: *Chinese Language Teaching Press*, 2010].

周去非. 嶺外代答. 中国, 1178年. [ZHOU Chu-fei. **Ling wai tai ta**. China, 1178]. Disponível em: <<http://ia600609.us.archive.org/32/items/lingwaitaita00chou/lingwaitaita00chou.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

周晓更. 汉语语法新通路. 北京/一修订本: 华语教学出版社, 2009年. [ZHOU Xiaogeng. **Um Novo Caminho para a Gramática Chinesa**. 1ª edição. Pequim: *Chinese Language Teaching Press*, 2009]. ABRAHAM, Wendy. **Chinês para leigos**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

AIPING, Yuan. **Chinês para brasileiros**. Rio de Janeiro: Yuan A. 2007.

ALVES, Ana Cristina. **Dicionário Académico de Chinês-Português/Português-Chinês**. Porto: Porto Editora, 2010.

BELHASSEN, Thierry. **3500 palavras em chinês**. Barueri: Disal, 2008.

BENEMELIS, Juan. **Castro - Subversão e terrorismo em África**. Lisboa: Europress, 1986.

BBC BRASIL. **“Colombo” chinês teria chegado primeiro à América. 22 de outubro de 2002**. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/ciencia/021023_cholomboamt.shtml>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

CHENG, Ma. **Chinês em 15 minutos**. São Paulo: Publifolha, 2014.

CHENG, Yong yi. 葡漢詞典 [Dicionário Português-Chinês]. Pequim: The Commercial Press, 2001.

CHESNEAUX, Jean. **A reanimação do passado tradicional nas jovens nações da Ásia e da África**. In: SANTIAGO, T. (Ed.). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. cap. 4, p. 75-83.

_____. **Devemos fazer tábula rasa do passado?**. São Paulo: Ática S.A. 1995.

CUI, Yonghua; YANG, Jizhou. 汉语课堂教学技巧 [Metodologia do Ensino de Chinês como Língua Estrangeira na Sala de Aula]. Pequim: Beijing Language and Culture University Press, 2001.

DAI, Ruqian. 汉字教与学 [Ensino e Aprendizagem dos Caracteres Chineses]. Shandong: Shandong Education Press, 2000.

ESTEVES, Dilma Katuska Pires. **Relações de Cooperação China África: o caso de Angola**. Coimbra: Almedina, 2008.

Fist of Fury. Direção: Lo Wei. Hong-Kong: 1972. 106 min.

HUA, Mei. **Chinese Culture: Clothing**. Beijing: China International Press, 2014.

LELAND, Charles G. **FUSANG or The discovery of America by Chinese Buddhist Priests in the Fifth Century**. London: Trübner & Co., Ludgate hill, 1875. Disponível em: <<https://archive.org/details/fusangdiscovery00lelarich>>. Acesso em: 24 de dezembro 2019.

LI, Chunyu. **Chinese Culture: Literature**. Beijing: China International Press, 2014.

LIANG, Yongxuan; ZHAO, Xin; ZHEN, Xueyan. **Chinese Culture: Medicine**. Beijing: China International Press, 2014.

LIU, Junru. **Chinese Culture: Foods**. Beijing: China International Press, 2013.

MARTINS, Maxwell. **A China em África e o envolvimento chinês na independência de Angola: Relações afroasiáticas e sinoafricanas**. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

MENEZIES, Gavin. **1421: o ano em que a China descobriu o mundo**. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

MICHEL, Serge; BEURET, Michel. **China en África: Pekín a la conquista del continente africano**. Madrid: Alianza Editorial, 2009.

PANIKKAR, Kavalam Madhava. **A dominação ocidental na Ásia: do século XV aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POMAR, Wladimir. **A Revolução Chinesa**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SAHLINS, Marsall. Cultura na Prática. Cap. 13. **Cosmologias do capitalismo: o setor transpacifico do “sistema mundial”**. Páginas 443-499. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SCHILLING, Voltaire. **A Revolução na China: Colonialismo - maoísmo - revisionismo**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

TAI, Hsuan-an. **Ideogramas e a cultura chinesa**. 2ª ed. São Paulo: É Realizações, 2017.

The Opium War. Direção: Xie Jin. Hong-Kong: 1997. 153 min.

WANG, Xuewen. **Chinese Culture: Festivals**. Beijing: China International Press, 2014.

WEATHERFORD, Jack. **Gengis Khan e a formação do mundo moderno**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

WILENSKY, Julie. **The Magical Kuntun and “Devil Slaves”: Chinese Perceptions of Dark-skinned People and Africa before 1500**. Sino-Platonic Papers, N° 122. Julho de 2002.

ZHOU, Yihuang. **La diplomacia China**. Pequim: China Intercontinental Press, 2004.

吴中伟. 当代中文. 课本: 葡萄牙语版, 北京: 华语教学出版社, 2010. [WU Zhongwei. **Chinês Contemporâneo**. Livro do Aluno: Versão Portuguesa. Pequim: *Chinese Language Teaching Press*, 2010].

吴中伟. 当代中文. 汉子本: 葡萄牙语版, 北京: 华语教学出版社, 2010. [WU Zhongwei. **Chinês Contemporâneo**. Livro de Caracteres: Versão Portuguesa. Pequim: *Chinese Language Teaching Press*, 2010].

吴中伟. 当代中文. 练习册: 葡萄牙语版, 北京: 华语教学出版社, 2010. [WU Zhongwei. **Chinês Contemporâneo**. Livro de Exercícios: Versão Portuguesa. Pequim: *Chinese Language Teaching Press*, 2010].

周去非. 嶺外代答. 中国, 1178年. [ZHOU Chu-fei. **Ling wai tai ta**. China, 1178]. Disponível em: <<http://ia600609.us.archive.org/32/items/lingwaitaita00chou/lingwaitaita00chou.pdf>>. Acesso em: 22 de agosto de 2020.

周晓更. 汉语语法新通路. 北京/一修订本: 华语教学出版社, 2009年. [ZHOU Xiaogeng. **Um Novo Caminho para a Gramática Chinesa**. 1ª edição. Pequim: *Chinese Language Teaching Press*, 2009].

[illegible]