

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

PAULA ARDUIM SOARDI

**O USO DE IMAGENS EM TAREFAS PEDAGÓGICAS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

**PORTO ALEGRE
2015**

PAULA ARDUIM SOARDI

**O USO DE IMAGENS EM TAREFAS PEDAGÓGICAS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em
Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Margarete Schlatter

**PORTO ALEGRE
2015**

PAULA ARDUIM SOARDI

**O USO DE IMAGENS EM TAREFAS PEDAGÓGICAS DE
PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em
Letras da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a Dr^a Margarete Schlatter

Trabalho apresentado em 06/01/2016

BANCA EXAMINADORA

Juliana Roquele Schoffen

Letícia Soares Bortolini

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Ane, pelo incentivo desde criança ao mundo das letras e por sempre me lembrar que não devemos desistir dos nossos sonhos, por mais inalcançáveis que possam parecer;

À minha avó (in memoriam), Zilda, pelo incentivo às letras por meio dos livros que me presenteou desde criança;

À minha avó, Mara, pelo acolhimento e pelas minhas várias noites em claro em que tentou ser compreensiva;

Ao meu avô (in memoriam), Nilson, pela felicidade ao me ver ingressar na universidade, ao que me incentivava a cada dia;

Ao meu pai, Luiz, por sempre me apoiar;

À minha tia, Luciana, pelas longas conversas sobre ensino e por todo o apoio durante esses meses;

À minha irmã, amiga e colega de profissão, Julia, por todas as conversas e todo o conhecimento que compartilhamos;

Ao meu irmão (in memoriam), Rafael, por ter sido meu exemplo de generosidade e compreensão;

À minha prima e amiga Poliana, por todos os momentos em que foi presente;

Ao meu primo e amigo, Matheus, pelas conversas sobre os mais diversos assuntos, incluindo ensino de português para estrangeiros;

Ao meu primo e amigo, Lucas, que mesmo a distância se manteve bastante presente;

À amiga, Stéphanie, pelo apoio nos tempos difíceis e pelos mais de vinte anos de amizade;

À amiga, Loiva, pelos anos de amizade e por compartilhar não somente experiências profissionais, mas também experiências da vida que eu tenho levado comigo;

À amiga, Débora, pela amizade e pelo carinho em todos os momentos;

Aos colegas de curso, Andreia, Marcelo, Caroline, Isáfas e Amanda, pelas conversas no Antônio, na biblioteca ou nos bancos espalhados pelo Campus do Vale;

Ao meu querido Vasilij Savin, pela paciência e compreensão em meus momentos de estresse, pelas longas conversas sobre ensino-aprendizagem de línguas, sobre política, religião, economia, astrologia e por me levar para lugares imaginários que me revigoravam durante as várias horas isolada neste trabalho;

Aos professores, funcionários e colegas bolsistas do curso de Engenharia de Alimentos, pela amizade, pelas degustações de alimentos e pelas conversas com café;

Aos professores, funcionários e colegas bolsistas do Núcleo de Apoio Pedagógico de Educação a Distância e do Polo, pelas conversas e pelas risadas regadas a café;

À colega e amiga do Programa de Português para Estrangeiros, Thamís, pelas conversas sobre ensino de português e sobre a vida;

À Letícia Bortolini, pelo conhecimento que recebi na tutoria, e que vou levar para toda a minha vida profissional;

À Prof^a Sabrina Abreu, pela primeira oportunidade de bolsa acadêmica e por ter acreditado sempre no meu potencial;

À Prof^a Gabriela Bulla, pelos conhecimentos que trocamos na disciplina de Programas para o Ensino de Português como LA e nos seminários do PPE, e por ter me aberto as portas para o PPE;

À Prof^a e Orientadora, Margarete Schlatter, pela oportunidade maravilhosa no PPE, pela troca de conhecimentos nos seminários de formação, pelas conversas sobre este trabalho e por ter aceitado ser orientadora.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor tarefas preparatórias com o uso de imagens para o curso de Compreensão Oral I, destinado a alunos de nível básico de português como língua adicional do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Neste trabalho, pretendo discutir as características de tarefas preparatórias elaboradas para auxiliar os alunos a compreender o vocabulário e o contexto de materiais audiovisuais sem a necessidade de recorrer ao dicionário ou a uma outra língua adicional, sempre que isso for possível. As tarefas preparatórias apresentadas visam a ativar o conhecimento prévio, afim de que os alunos possam criar expectativas sobre o vídeo que vão assistir. Baseando-se na perspectiva de que é essencial que os alunos tenham contato com aspectos linguísticos e contextuais culturalmente relevantes para a compreensão do texto, as tarefas preparatórias buscam também sensibilizar os alunos para a atribuição de sentidos a partir de diferentes perspectivas culturais. Para a elaboração de tarefas preparatórias, é necessária uma seleção de imagens que seja relevante para o desenvolvimento das atividades de compreensão, além da escolha de enunciados que estejam de acordo com o nível de proficiência dos alunos e da bagagem de recursos linguístico-discursivos que o aluno possa usar no desenvolvimento das tarefas de compreensão.

Palavras-chave: língua adicional, tarefa preparatória, imagem.

ABSTRACT

This study aims to develop preparatory tasks with the use of visual aids for the course of Listening I, offered for basic-level students of Portuguese as an additional language in the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages at the Federal University of Rio Grande do Sul. In this paper, I discuss the characteristics of preparatory tasks designed to help students to understand the vocabulary and the context of audiovisual materials without the use of dictionaries or other additional languages, whenever this is possible. The tasks designed aim at activating previous knowledge so that students can create expectations about the video they will watch. Based on the presupposition that it is essential for students to have contact with linguistic and contextual aspects culturally relevant for their understanding of the text, the preparatory tasks are also designed to make students aware of different cultural perspectives to attribute meaning. In order to design preparatory tasks, it is necessary to make a selection of pictures that are relevant for the development of the listening activities, in addition to the right choice of write instructions that are appropriate to the students' level of proficiency and provide linguistic and discursive resources useful for the students' development of the tasks.

Key-words: additional language, preparatory task, visual aids.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. O ENSINO DE COMPREENSÃO ORAL E TAREFAS PREPARATÓRIAS	10
3. A CONSTRUÇÃO DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS DE PREPARAÇÃO PARA A ESCUTA.....	15
4. AS TAREFAS PREPARATÓRIAS: IMAGENS PARA ATIVAR CONHECIMENTOS PRÉVIOS	19
4.1 Tarefa “Jantar na casa de amigos”	21
4.2 Tarefa “Conversas de bar”	25
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
REFERÊNCIAS	32
ANEXOS	
ANEXO I.....	35
ANEXO II.....	41

1. INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho surgiu enquanto eu ministrava o curso de Conversação II, do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE/UFRGS), quando tive a oportunidade de trabalhar com o ensino de português como língua adicional (PLA)¹ para alunos de nível básico. Em várias ocasiões, em sala de aula, para que não houvesse necessidade de usar outras línguas além do português, fazia uso de imagens da Internet quando havia dúvidas referentes a vocabulário. Pude perceber que a utilização de imagens era positiva, pois auxiliava os alunos a compreenderem o vocabulário em foco e os incentivou a levar outras imagens para a sala de aula para auxiliá-los a esclarecer o que queriam dizer. Por exemplo, em uma das aulas de Conversação II, na qual a proposta era conversar sobre a casa onde moravam, uma das tarefas preparatórias era construir um repertório de palavras para descrever as partes da casa e a respectiva mobília. Nesse levantamento, feito em conjunto com a turma, um aluno mencionou “uma cama que tem outra cama em cima”. Então, eu expliquei a ele que o nome dessa cama no Brasil é “beliche”, e mostrei uma foto. Foi esclarecedor para ele poder relacionar a palavra com a imagem, podendo, assim, confirmar o item do vocabulário em português para o que buscava expressar. Também para os colegas dele essa estratégia foi útil, pois puderam acrescentar esse item ao seu repertório.

A partir de então, passei a me interessar sobre o uso de imagens para auxiliar a compreensão do vocabulário pelos alunos e procurei trabalhos que tratassem sobre o tema. Ao verificar que havia pouca discussão sobre tarefas pedagógicas com imagens, propus-me a fazer uma reflexão sobre como poderia usar imagens nas tarefas do curso que estava ministrando neste semestre (curso de Compreensão Oral I), buscando trazer mais recursos para que os alunos compreendessem o vocabulário utilizado.

¹ Neste trabalho, adotei o termo Língua Adicional (LA), e não Língua Estrangeira (LE), pois segui os pressupostos de Schlatter e Garcez (2009), que refletem que o termo LA pressupõe que, em vários contextos, as identidades nativo e não nativo não se tornam relevantes. Ademais, o termo “Língua Adicional” prioriza o acréscimo de uma língua ao repertório do usuário, ao invés de marcar a língua como “do outro”.

O curso de Compreensão Oral I utiliza como base para as tarefas pedagógicas materiais audiovisuais autênticos. Segundo Confuorto e Jarmendia (2007, p. 5), um texto autêntico é um material “de qualquer natureza, veiculado socialmente, para satisfazer um propósito” na vida social da comunidade linguística que os produz. De acordo com Andrighetti (2009, p. 35), “o uso de materiais autênticos se justifica por possibilitar um trabalho levando-se em conta as condições de produção do uso da linguagem na interação social, e por promover, assim, o trabalho de língua e cultura como algo indissociável”. Nesse sentido, a utilização de imagens nas tarefas preparatórias pode ajudar o aluno não apenas a identificar os referentes que deseja compreender ou expressar, mas também a contextualizar o repertório linguístico no meio social em que está imerso.

Ao longo deste trabalho, irei apresentar as etapas de uma unidade didática para o ensino de compreensão oral em língua portuguesa para alunos de nível básico e discutir por que seria produtivo propor uma tarefa preparatória com imagens. Início o trabalho apresentando os pressupostos sobre linguagem e aprendizagem do curso de Compreensão Oral do PPE, e como as imagens podem facilitar a compreensão, segundo estudos já realizados por outros autores. Na sequência, faço uma breve descrição das tarefas pedagógicas do curso de Compreensão Oral, relacionando-as com pesquisas que tratam de tarefas preparatórias. Em seguida, apresento as tarefas que elaborei para o curso de Compreensão Oral, explicando as decisões tomadas. Finalizo retomando o objetivo deste trabalho e sintetizando algumas orientações para a construção de tarefas preparatórias com o uso de imagens.

2. O ENSINO DE COMPREENSÃO ORAL E TAREFAS PREPARATÓRIAS

O ensino de PLA para iniciantes apresenta desafios referentes à interação em sala de aula, à apresentação e à explicação, pelo professor, dos conteúdos em foco, que, muitas vezes, demandam o uso de uma outra língua (além da língua portuguesa), para que os alunos possam compreender o que está sendo dito e o que está ensinado. O repertório linguístico ainda muito limitado dos alunos no início da aprendizagem exige que o professor calibre a linguagem usada ao interagir com

eles e que planeje cuidadosamente o repertório linguístico a ser utilizado, a contextualização sócio-histórico-cultural dos textos e as dinâmicas propostas em sala de aula. Nesse contexto de ensino, o uso de imagens pode ser um recurso interessante para auxiliar na compreensão do repertório linguístico necessário para a interação com os textos e entre os participantes.

O ensino no PPE tem como fundamento uma abordagem que pressupõe que o uso da linguagem é uma “ação conjunta dos participantes em uma situação de comunicação” (DILLI, SCHOFFEN E SCHLATTER, 2012, p. 172). Isso implica propor aos alunos tarefas pedagógicas semelhantes a situações que possam vivenciar fora da sala de aula, ou seja, tarefas que englobem as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) e que apresentem uma proposta de interação do aluno com textos e com outros falantes, comunicando-se de forma adequada, em língua portuguesa, nas situações de comunicação em que se engaje. Busca-se oferecer oportunidades de uso da língua para que o aluno seja capaz de interagir em diversas situações do convívio social que, no caso do curso de Compreensão Oral I, dizem respeito a eventos do cotidiano que envolvam a compreensão e a produção oral ao conhecer pessoas, apresentar-se, apresentar outras pessoas, fazer elogios, falar sobre si, seus gostos e preferências, convidar alguém para sair, recusar convites.

A partir dessa proposta, compreender uma língua não é apenas compreender a sua estrutura e os recursos linguísticos, mas também compreender os aspectos sócio-histórico-culturais relevantes para comunicar-se em português na comunidade em que se está inserido. Em relação a isso, Andrighetti (2009, p. 25) salienta que

A sensibilização à cultura do outro também exige uma retomada a certos padrões de referência (GALLOWAY, 1992). Assim, é preciso refletir sobre o significado de determinadas estruturas na sua cultura e procurar entender quais seriam esses significados em alguns contextos da cultura da língua alvo. (ANDRIGHETTI, 2009, p. 37)

No caso da compreensão oral, além do repertório linguístico, como afirma Andrighetti (2009), é necessário compreender

[...] as sinalizações feitas pelos participantes na interação sobre a linguagem não verbal, os momentos de silêncio, as pausas, os alongamentos de vogais, a entonação, o volume de voz e em tantos

outros elementos que apontam para entendimentos na interação.
(ANDRIGHETTI, 2009, p. 25)

Um exemplo de como imagens e gestos fazem parte de um repertório sócio-histórico-cultural é apresentado por Catafau (2013), quando se refere aos gestos representados nas figuras a seguir, que expressam “muito” (Figura 1) e “Rock’n’Roll” (Figura 2) em algumas culturas, porém, em outras, expressam sentido ofensivo, semelhante ao sentido da Figura 3 no contexto brasileiro.

(Figura 1)



(Figura 2)



(Figura 3)



Fonte: Catafau, 2013, p.72.

Fonte: Catafau, 2013, p.75.

Considerando que o curso de Compreensão Oral I está organizado a partir de materiais audiovisuais, é importante trabalhar com os repertórios linguísticos e visuais necessários para as situações de comunicação propostas. Entendo que, principalmente nos níveis iniciais, nos quais os alunos ainda têm um repertório limitado de recursos expressivos, o uso de imagens em sala de aula pode auxiliá-los a relacionar o repertório que já conhecem com sentidos que precisam ou desejam compreender e expressar na língua que estão aprendendo.

Para tal, neste trabalho, discuto a elaboração de tarefas preparatórias para o ensino de compreensão oral. Entende-se por tarefa pedagógica um plano de ação ou uma orientação para o desenvolvimento de atividades em sala de aula (BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009). As tarefas preparatórias se fazem necessárias no ensino de compreensão oral para que os alunos possam ativar o seu conhecimento prévio e, assim, criar expectativas sobre o que irão ouvir/assistir. Esse movimento é descrito por Tsui e Fullilove (1998, p. 433) como movimento *top down* ou descendente (do leitor/ouvinte para o texto) da seguinte forma: “tanto na compreensão oral quanto escrita, ouvintes e leitores usam o seu conhecimento pré-

existente para interpretar o texto e criar expectativas plausíveis para o que eles ouvem ou veem”.

A ativação do conhecimento prévio tem como objetivo mobilizar o vocabulário e outros recursos expressivos, o conhecimento sobre o gênero e sobre a temática que sejam necessários para a realização da tarefa de escuta. Ao criar expectativas sobre o que irá ouvir e ao prover-se de recursos relevantes para a compreensão auditiva, o aluno pode se engajar na situação de comunicação e na realização da tarefa. Esse engajamento pode ainda ser facilitado pelo uso de imagens, o que também pode conferir um aspecto lúdico à atividade.

Ao discutir o uso de imagens no ensino de compreensão oral, Hadley (1993, p. 138) afirma que

[...] os participantes a quem foram fornecidas informações contextuais apropriadas (conhecimento prévio) antes de ouvir uma passagem obtiveram níveis de compreensão e de recuperação de informações significativamente melhores do que os participantes aos quais o contexto não foi fornecido.²

Como pude observar com minha experiência em sala de aula no curso de Compreensão Oral I, na tarefa I da unidade “Encontros”, em que não havia tarefa preparatória que trabalhasse o vocabulário, houve certa dificuldade para que os alunos pudessem responder a tarefa de compreensão (Parte II, abaixo). A tarefa solicita que o aluno assista ao vídeo e escreva palavras-chave sobre cada cena. O vídeo utilizado é um comercial de televisão de uma marca de cerveja produzida no Rio Grande do Sul. Os dois personagens principais do comercial, ambos gaúchos, conhecem duas meninas paulistas em um bar e se imaginam com elas em São Paulo. Em uma cena em que os personagens estão em um carro na cidade de São Paulo, um homem passa em uma motocicleta e quebra o espelho do carro. A motocicleta é fundamental na cena e, portanto, é um item lexical relevante para ser trabalhado em uma tarefa preparatória. Ao desenvolver essa atividade com a turma, um dos alunos, por exemplo, não conhecia a palavra “motocicleta” em português e, portanto, não pôde completar a tarefa.

² “Subjects who were supplied with appropriate contextual information (background knowledge) before hearing a passage demonstrated significantly better comprehension ratings and recall scores than did subjects who were not provided with a context.”

COMPREENSÃO DO TEXTO – PARTE II

1. Em grupos, assista as cenas abaixo e **escreva 03 palavras-chave** para cada uma delas. As cenas I e II têm um exemplo de palavra-chave.

**CENA 01**

Palavra-chave 1: casamento
 Palavra-chave 2:
 Palavra-chave 3:

**CENA 02**

Palavra-chave 1: Avenida Paulista
 Palavra-chave 2:
 Palavra-chave 3:

**CENA 03**

Palavra-chave 1:
 Palavra-chave 2:
 Palavra-chave 3:

**CENA 04**

Palavra-chave 1:
 Palavra-chave 2:
 Palavra-chave 3:

O emprego bem-sucedido de tarefas preparatórias, dado seu caráter introdutório e facilitador, reforça que: “o ensino de LA deve buscar ampliar as possibilidades de comunicação do aluno para além de sua comunidade linguística e conscientizá-lo da heterogeneidade contextual, social, cultural e histórica no uso de qualquer língua” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 38). Nesse caso, portanto, é importante fornecer um repertório linguístico relevante para que os alunos possam referir-se às cenas em foco e conversar sobre elas.

Podemos afirmar que as imagens podem ter sentidos diferentes de acordo com o seu contexto de produção, já que representam a cultura na qual estão inseridas e também estarão relacionadas aos propósitos da interação desenvolvida pelos participantes. Essas representações são o reflexo da percepção que as pessoas têm sobre sua própria cultura e sobre o que está acontecendo no momento da interação.

De acordo com Pesavento (2006),

[...] as representações (da cultura) deram a chave para a análise deste fenômeno presente em todas as culturas ao longo do tempo: os homens elaboram ideias sobre o real, que se traduzem em imagens, discursos e práticas sociais que não só qualificam o mundo como orientam o olhar e a percepção sobre esta realidade. (p. 49)

A partir de tal constatação, podemos afirmar que também os sentidos das imagens que usamos em sala de aula para auxiliar a compreensão são atribuídos a partir dos conhecimentos prévios e experiências sócio-histórico-culturais dos participantes. Por isso, é importante lembrar que elas não garantem a compreensão e que, muitas vezes, recorrer ao dicionário ou a outra língua ainda se fará necessário no ensino para iniciantes. Mesmo assim, as imagens serão mais um elemento que poderá auxiliar na busca por sentidos construídos conjuntamente com os colegas, sempre levando em conta a situação de comunicação em que estão inseridos. Ao levarmos imagens para a sala de aula, essas compreensões poderão ser topicalizadas pelos alunos e ativadas nas tarefas preparatórias, para o desenvolvimento da tarefa de compreensão, sensibilizando-os também para aspectos culturais relacionados ao repertório linguístico e visual em foco.

3. A CONSTRUÇÃO DAS TAREFAS PEDAGÓGICAS DE PREPARAÇÃO PARA A ESCUTA

Ao verificar que algumas tarefas do material didático empregado no PPE no curso de Compreensão Oral I não apresentavam tarefas preparatórias, tornou-se necessário elaborá-las. As tarefas preparatórias têm como objetivo, segundo Richards (1985), preparar o aluno para a realização da tarefa de compreensão em foco e trabalhar com o tópico, o vocabulário e as expectativas que possam estar relacionados ao tema. A partir de tal tarefa, os alunos também podem ter um contato inicial com aspectos culturais relacionados ao texto que vão escutar. Andrighetti (2009, p. 62) salienta que o fato de os alunos estarem em um nível inicial “não impossibilita o trabalho com as dimensões culturais e críticas”.

No caso das unidades em foco neste estudo, era preciso que houvesse atividades para contextualizar o aluno com relação ao gênero visual, à temática e

aos recursos linguísticos utilizados. Conforme dito anteriormente, passei a elaborar essas tarefas com o uso de imagens desde o início da minha prática docente, e pude observar que elas auxiliavam os alunos no desenvolvimento das tarefas de compreensão dos vídeos. A partir do uso das imagens, não apenas a compreensão dos alunos foi facilitada, mas iniciou-se um processo de interação produtiva entre os participantes, favorecendo momentos de trocas de conhecimentos e aprendizagens, como relatei anteriormente, quando foi necessário mostrar ao aluno no curso de Conversação II o que seria “uma cama que tem outra em cima”, e no curso de Compreensão Oral I, o que seria uma “motocicleta”.

O curso de Compreensão Oral foi ministrado pela primeira vez no PPE/UFRGS em 2006/1 como um curso complementar aos cursos de referência do Programa³, tendo o material sido produzido por professores bolsistas⁴ do PPE. Conforme dito anteriormente, os materiais didáticos visam promover o uso da língua portuguesa em situações cotidianas, entendendo que “ser proficiente em uma língua é usá-la de maneira adequada para desempenhar ações, e para que se defina o que pode ser entendido por adequado, não podemos fazê-lo sem pensarmos em um contexto comunicativo específico” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 34).

O curso de Compreensão Oral foi desenvolvido para atender as necessidades dos alunos, levando em conta também que compreender o que o professor fala em sala de aula é um desafio para os alunos iniciantes e essencial para o desenvolvimento das atividades em sala de aula e para o seu cotidiano no Brasil. Entendendo que, sempre que possível, é desejável que se use a língua portuguesa como língua de interação em sala de aula, uma maneira de lidar com esse desafio pode ser o uso de imagens que apresentem um repertório linguístico (principalmente lexical) contextualizado em situações de uso.

Os materiais do curso de Compreensão Oral I estão reunidos em três unidades didáticas, que têm como temas cumprimentos, apresentação pessoal e de outra pessoa, fazer elogios, falar sobre gostos e preferências, fazer e recusar convites. Cada unidade didática apresenta tarefas de compreensão de palavras,

³ Os cursos de referência que compõem o PPE/UFRGS são Básico I e II, Intermediário I e II e Avançado.

⁴ Graziela Hoerbe Andrighetti, com a colaboração de Letícia Grubert dos Santos, Fernanda Kraemer e Rômulo Torres.

expressões e gestos dentro de um contexto, através de materiais audiovisuais autênticos, tendo em vista que os sentidos podem ser diferentes de acordo com cada contexto. O foco deste trabalho é facilitar a compreensão das palavras, expressões e gestos, oferecendo aos alunos o contexto dos materiais audiovisuais através de imagens e, assim, buscando aumentar a possibilidade de uso de português em sala de aula (lançando mão de uma outra língua quando essa possibilidade for esgotada). Neste trabalho, apresento as tarefas preparatórias que elaborei para serem acrescentadas à Unidade Encontros e à Unidade Convites, que tratam de cumprimentos, elogios e convites para sair.

Segundo Andrighetti (2009, p. 38), “há um entendimento comum de que a tarefa seja um convite para a realização de atividades através do uso da língua”, entendendo que “uma atividade consiste nas ações realizadas por um grupo ou indivíduo na interação, enquanto que uma tarefa pode ser entendida como uma espécie de ‘plano’” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 39). As tarefas preparatórias que elaborei têm o objetivo de oferecer ao aluno um apoio com o uso de imagens para compreender o contexto e alguns recursos linguísticos necessários para lidar com o vídeo e as tarefas de compreensão propostas. Ao tratar de organizadores visuais como auxílio para a compreensão, Hadley (1993) levanta alguns questionamentos:

Imagens, desenhos ou outros organizadores visuais realmente podem melhorar a compreensão de textos dos alunos na segunda língua? Em caso afirmativo, quais os tipos de ajuda que eles oferecem? Que tipo de imagens pode ser melhores para isso? É necessário um grande número de imagens ou uma única ajuda visual é suficiente? Os alunos em todos os níveis de proficiência se beneficiam da mesma forma ou com a mesma intensidade do uso de auxílio visual?⁵ (HADLEY, 1993, p. 137)

Para responder as questões acima, Hadley realizou um experimento no qual os participantes foram divididos em cinco grupos:

1. Grupo sem contexto: os participantes simplesmente ouviram a passagem de teste e não receberam nenhum apoio ilustrativo;
2. Grupo com contexto antes da tarefa: os participantes receberam uma imagem contextual adequada antes de ouvir a passagem de teste;

⁵ “Can pictures, drawings, or other visual organizers actually enhance students’ comprehension of texts in the second language? If so, what types of help do they provide? What kind of pictures might be best to use? Are lots of picture needed, or does one visual aid suffice? Do students at all levels of proficiency benefit in the same way or to the same degree from the use of pictorial aids?”

3. Grupo com contexto depois da tarefa: os participantes primeiramente ouviram a passagem de teste e, em seguida, receberam uma imagem apropriada;
4. Grupo com contexto parcial: os participantes receberam uma imagem antes de ouvir a passagem de teste, mas os objetos na imagem foram reorganizados;
5. Grupo sem contexto: (2): os participantes ouviram a passagem de teste duas vezes, mas não foi dado nenhum apoio contextual de qualquer tipo.⁶ (HADLEY, 1993, p. 139)

Hadley (1993) observou que o uso de imagens foi facilitador apenas para aprendizes de língua adicional, não apresentando resultados significativos para participantes cuja língua materna era a mesma do excerto. Constatou ainda que “o fornecimento de um contexto visual antes de ouvir o excerto teve efeito mais benéfico para os alunos alemães (cuja língua materna não era o inglês, língua falada no excerto), especialmente nos níveis mais baixos de proficiência.”⁷ (p. 144). A autora também constatou que “os tratamentos visuais e de pré-questionamento [...] pareceram produzir um engajamento mais profundo e mais ativo dos participantes na tarefa”⁸ (HADLEY, 1993, p. 146).

Para tarefas pedagógicas, podem ser fornecidas imagens para que os alunos compreendam a ideia global do texto, em especial quando o texto envolva diferenças culturais que possam comprometer a compreensão da tarefa. De acordo com Hadley (1993),

O melhor contexto visual para os participantes em níveis relativamente baixos de proficiência é aquele que fornece o conhecimento prévio suficiente para ajudá-los a encontrar um esquema adequado para a compreensão da história, fornecendo pistas para a natureza geral da passagem como um todo, sem ser confuso.”⁹ (HADLEY, 1993, p. 144)

⁶ “1. The no-context group: subjects simply heard the test passage and were given no pictorial support;
2. The context-before group: subjects saw the appropriate contextual visual before hearing the test passage;
3. The context-after group: subjects first heard the test passage and then saw the appropriate picture;
4. The partial-context group: subjects saw a picture before hearing the test passage, but the objects in the picture were rearranged;
5. The no-context Group (2): subjects heard the test passage twice, but were given no contextual support of any type.”

⁷ “The provision of a contextual visual before hearing the passage had the most beneficial effect for German students, specially at the lower proficiency levels.”

⁸ “The visual and prequestioning treatments [...] appeared to produce a deeper and more active involvement of the subjects prior reading.”

⁹ “The best visual context for subjects at relatively low proficiency levels is one that provides enough background knowledge to aid them in finding an appropriate schema for comprehending the story, providing cues to the general nature of the passage as a whole without being confusing.”

4. AS TAREFAS PREPARATÓRIAS: IMAGENS PARA ATIVAR CONHECIMENTOS PRÉVIOS

O material do curso de Compreensão Oral I é composto por “tarefas preparatórias, tarefas de compreensão oral/escrita e tarefas de produção oral /escrita” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 43). As tarefas preparatórias têm como base, segundo os pressupostos de Richards (1985), preparar o aluno para a realização da tarefa em foco e trabalhar com o tópico, vocabulário e expectativas que possam estar relacionados ao tema sobre o qual versa o excerto a ser escutado/assistido. A partir de tal tarefa, os alunos têm um contato inicial com os aspectos linguísticos e culturais que a tarefa engloba. Como já dito anteriormente, Andrighetti (2009, p. 62) salienta que o fato de os alunos estarem em um nível inicial “não impossibilita o trabalho com as dimensões culturais e críticas”, o que torna viável e essencial um trabalho de compreensão das práticas sociais já nas tarefas preparatórias. Para este trabalho, foram produzidas tarefas preparatórias para duas unidades do Curso de Compreensão Oral I, que seguem descritas abaixo.

Unidade “Encontros”, Tarefa “Jantar na casa de amigos” ¹⁰	
Compreensão audiovisual	Os alunos assistem à cena sem som para observar os aspectos visuais presentes.
Compreensão do texto – Parte 1	Os alunos assistem à cena com som para compreender o que é dito pelos personagens.
Estudo do texto	Os alunos analisam trechos do vídeo para compreender aspectos culturais envolvidos no que é dito na cena.
Compreensão do texto – Parte 2	Os alunos analisam trechos do vídeo para refletir sobre os efeitos de sentido de alguns marcadores discursivos presentes.

¹⁰ A tarefa na íntegra está no Anexo I.

O vídeo da tarefa “Jantar na casa de amigos” é um trecho de um episódio da série “Minha nada mole vida” (REDE GLOBO, 2006). O vídeo envolve o encontro para jantar de dois casais e uma criança em um apartamento. No início da cena, chega uma das convidadas, que é apresentada para o casal que já está no apartamento.

Unidade “Convites”, Tarefa “Conversas de bar” ¹¹	
Compreensão do texto - Parte 1	Os alunos assistem ao vídeo sem som para criar expectativas sobre a relação entre os personagens. Após, assistem a primeira parte do vídeo com som e analisam o diálogo da cena na qual os personagens fazem convites. Ao final, são solicitados a criar expectativas sobre a segunda parte do diálogo.
Convites em um bar	Os alunos criam diálogos e praticam convites e respostas.
Estudo do texto	Os alunos analisam efeitos de sentido de marcadores discursivos, da entonação e dos gestos da primeira parte do vídeo.
Compreensão do texto - Parte 2	Os alunos exploram o vocabulário do comercial analisando algumas cenas e, posteriormente, definindo quais são as palavras-chave.
Compreensão do texto - Parte 3	Os alunos assistem à segunda parte do vídeo e exploram os efeitos de sentido de marcadores discursivos e dos gestos dos personagens na cena.

¹¹ A tarefa na íntegra está no Anexo II.

Cena no bar	Os alunos praticam uma conversa de bar.
-------------	---

O vídeo da tarefa “Conversas de bar” é um comercial da cerveja Polar. O vídeo inicia com dois homens gaúchos aproximando-se da mesa de duas paulistas. Elas convidam os homens para sentar e, então, os homens se imaginam com as mulheres, casando com elas e vivendo em São Paulo. Os homens pensam no estereótipo de São Paulo (poluição, engarrafamento, grande concentração de pessoas, falta de educação no trânsito) e desistem de sentar com as paulistas. Em seguida, eles aproximam-se da mesa de duas outras mulheres e perguntam se elas “são daqui”. Com a resposta positiva das mulheres, eles se sentam à mesa com elas.

A partir da análise das tarefas, elaborei as tarefas preparatórias que seguem nas próximas seções.

4.1 Tarefa “Jantar na casa de amigos”

a) Reconhecimento do contexto do programa de televisão e de vocabulário associado a diferentes suportes

Tendo em vista que o material audiovisual utilizado para a tarefa “Jantar na casa de amigos” do curso de Compreensão Oral I é uma produção da *Rede Globo*, considere necessário apresentar aos alunos à emissora, pensando que talvez nem todos estivessem familiarizados com o logotipo da imagem e entendendo que, “se aprender uma língua é realizar diversas ações em diferentes esferas do cotidiano, não é possível olhar para o texto sem pensar primeiramente na esfera social em que foi construído e que ao mesmo tempo constrói” (ANDRIGHETTI, 2009, p. 81). Caso os alunos não estejam familiarizados com o logo da emissora, o professor pode recorrer à vinheta da Rede Globo do site *Youtube*¹² e apresentá-la aos alunos, usando um trecho de um vídeo institucional da emissora, por exemplo. O uso do

¹²

https://www.youtube.com/watch?v=pavB5FEPwP8&list=PL3D95lCm1_nGnc9fVAtd0k5qj4sAltjdw&index=5, página acessada em 08/12/2015.

vídeo servirá também para apresentar o logotipo para aqueles que, porventura, nunca o tenham visto.

1. Você conhece essa imagem?



Em seguida, é ativado o conhecimento dos alunos sobre onde o logotipo da emissora *Rede Globo* pode ser encontrado. Nessa tarefa, os alunos têm a oportunidade de conhecer vocabulário referente a diferentes suportes de textos. O professor pode questionar os alunos se eles conhecem esses suportes e sobre a possibilidade de a imagem aparecer em mais de um suporte. Nessa tarefa, o professor pode explorar também o uso da preposição *em* combinado com o artigo indefinido ou definido.

2. Onde você viu essa imagem?



Numa revista



Num jornal



Num outdoor



Num cartaz



Na televisão



Num panfleto

A Tarefa 3 tem como objetivo levar os alunos a confirmarem o logotipo como o de uma emissora de televisão, para que o professor possa relacioná-la com o contexto de transmissão do seriado.

3. O que é a *Rede Globo*?



É um comercial



É um canal de televisão



É um programa de televisão

b) Reconhecimento do gênero audiovisual em foco

Depois de os alunos ativarem o conhecimento prévio sobre o que conhecem em relação a uma emissora de televisão no Brasil, na Tarefa 4, eles poderão, com o uso das imagens, ativar o vocabulário sobre os gêneros audiovisuais que podem ser transmitidos por uma emissora de televisão brasileira, sabendo-se que o gênero audiovisual

[...] foi produzido dentro de uma certa esfera de intencionalidades, sob a égide de uma certa economia, com vistas a abarcar um certo campo de acontecimentos, atingir um certo segmento de telespectadores. (MARTINS, 1999, p. 144)

O professor pode conduzir os alunos a falar sobre sua experiência com os gêneros audiovisuais, questionando se assistem a algum dos gêneros e se são transmitidos na televisão aberta ou fechada no seu país. O professor pode questionar se, no país de origem dos alunos, as emissoras transmitem esses gêneros audiovisuais e, então, o professor pode afirmar que todos são transmitidos pela *Rede Globo*. Tendo em vista que os alunos estão no nível básico, as perguntas visam a fazer um breve levantamento de programas que os alunos assistem, de oportunizar que encontrem pontos em comum ou diferentes entre eles e também

para confirmar que entendem o vocabulário em foco. Por exemplo, o professor pode perguntar (e escrever no quadro) perguntas como: “Você assiste desenhos animados no seu país?”, “Quais desenhos você gosta?” “Você assiste desenhos animados no Brasil?”, “Quais?”, “Você gosta de cinema?”, “Diga um filme que você gosta.”, “Você gosta de filmes de terror/filmes de ação etc.?” , “Você assiste telenovela?”, “Quais?” etc.) As respostas podem ser escritas no quadro pelo professor para que, juntos, vão construindo um repertório e exemplos de perguntas e resposta, além de nomes de programas que assistem e, assim, além de terem a oportunidade de ampliar o vocabulário, conheçam um pouco mais sobre os colegas.

4. Você já assistiu a *Rede Globo*? O que ela transmite?

		
<input type="checkbox"/> Desenhos animados	<input type="checkbox"/> Filmes	<input type="checkbox"/> Programas de auditório
		
<input type="checkbox"/> Telejornais	<input type="checkbox"/> Telenovelas	<input type="checkbox"/> Séries

c) Reconhecimento da temática em foco

Depois de os alunos terem conhecimento sobre os gêneros audiovisuais, torna-se relevante que eles pensem sobre o gênero foco da tarefa, série de televisão. Portanto, na Tarefa 5, os alunos refletem sobre os personagens que podem aparecer nesse gênero, ativando o conhecimento lexical que possuem sobre a relação entre personagens, essencial para o entendimento do vídeo e para a

realização das tarefas da seção de “Compreensão do Texto” da tarefa “Jantar na casa de amigos”.

Nessa tarefa, com o auxílio das imagens, os alunos podem entrar em contato com o vocabulário que envolve os personagens, sendo minimizada, portanto, a necessidade de utilização de dicionário por parte dos alunos ou de tradução para outra língua por parte do professor. É importante observar que nesta ou nas outras atividades propostas, não há uma única resposta correta. A ideia é, através das imagens, ir apresentando ao mesmo tempo os recursos lexicais necessários para o desenvolvimento da tarefa, possibilitar a ampliação do vocabulário dos alunos e também a interação entre eles com o uso desse repertório. Do mesmo modo que sugerido anteriormente, o professor pode fazer perguntas (oralmente e ao mesmo tempo escrevendo no quadro), tais como “Quem são seus melhores amigos?”, “Quais colegas você encontra fora da sala de aula?”, “Você mora com sua família? Com quem?” etc., e ir anotando no quadro as respostas para que os alunos possam ir sistematizando o que estão aprendendo.

5. Que personagens podem aparecer em uma série sobre a vida cotidiana?

		
<input type="checkbox"/> Amigos	<input type="checkbox"/> Colegas	<input type="checkbox"/> Ex-namorados
		
<input type="checkbox"/> Família	<input type="checkbox"/> Namorados	<input type="checkbox"/> Vizinhos

4.2 Tarefa “Conversas de bar”

a) Reconhecimento do produto e do gênero em foco

Tendo em vista que o material audiovisual utilizado para a tarefa “Conversas de bar” é um comercial da Cerveja Polar, o professor pode trazer uma imagem da cerveja em vídeo do *Youtube* para ativar o conhecimento prévio sobre o gênero em foco, anúncio publicitário, a partir do *slogan*, “A melhor é daqui”. Tendo em vista que os alunos são iniciantes, muito provavelmente, nessa parte haverá necessidade de uso de outra língua para explicar os sentidos de “a melhor” (como superlativo de “bom”) e “daqui” (como “deste lugar”) e de relacionar “a melhor” e “daqui” aos referentes (cerveja em foco e Rio Grande do Sul). Além disso, será necessário relacionar o *slogan* com o gênero “anúncio publicitário”. O professor pode também levar para a sala de aula jornais e revistas com anúncios publicitários, para ampliar a possibilidade de compreensão dos alunos do gênero em foco.

1. Você conhece esta imagem?



b) Reconhecimento do meio de transmissão do anúncio publicitário

A partir da ativação do conhecimento prévio de que a imagem da cerveja é um anúncio publicitário, o foco da Tarefa 2 é o meio de transmissão do anúncio. A tarefa tem o objetivo de conduzir o aluno a ativar o seu conhecimento prévio sobre as características que envolvem a veiculação da imagem da cerveja em cada um dos meios de transmissão. O professor pode trazer uma imagem da cerveja em

vídeo do *Youtube*¹³ para auxiliar os alunos. O professor pode auxiliar os alunos a ativar o conhecimento prévio questionando se há a transmissão de imagens de cerveja na televisão no país de cada aluno e como essa imagem é veiculada (isso pode ser feito em outra língua, caso seja necessário). Tendo em vista que o comercial da cerveja Polar possui um público-alvo específico, os gaúchos, o professor também pode levantar brevemente o público-alvo das diferentes mídias, colocando no quadro algumas opções (por exemplo, para a classe baixa/média/alta, para crianças/jovens/adultos, para determinados profissionais etc.).

2. Onde você viu essa imagem?

		
<input type="checkbox"/> Numa revista	<input type="checkbox"/> Num jornal	<input type="checkbox"/> Num outdoor
		
<input type="checkbox"/> Num cartaz	<input type="checkbox"/> Na televisão	<input type="checkbox"/> Num panfleto

c) Reconhecimento dos gêneros audiovisuais focalizados

Após os alunos reconhecerem que a imagem da cerveja Polar é veiculada na televisão e que a veiculação nesse meio de transmissão tem determinadas características, torna-se essencial para o desenvolvimento da tarefa “Conversas de bar” a confirmação da imagem como parte de um comercial de televisão. Para auxiliar na identificação, o professor pode questionar a decisão do aluno quando

¹³ https://www.youtube.com/watch?v=XUCWoI5-IEq&index=6&list=PL3D95lCm1_nGnc9fVAtD0k5qj4sAltjdw, página acessada em 08/12/2015.

este responder outro gênero audiovisual que não o comercial de televisão, conduzindo o aluno até que compreenda que a imagem da cerveja faz parte de um comercial de televisão.

Uma vez que os alunos identifiquem a imagem como parte de um comercial, podem refletir sobre o público-alvo do comercial, tendo em vista que o reconhecimento do público é um fator essencial para a compreensão do vídeo da cerveja Polar nas seções de Compreensão do Texto e Estudo do Texto. O professor pode auxiliar a reflexão questionando para quem o comercial é destinado.

3. Onde essa imagem pode aparecer?

		
<input type="checkbox"/> Num telejornal	<input type="checkbox"/> Num programa de TV	<input type="checkbox"/> Numa novela
		
<input type="checkbox"/> Num show	<input type="checkbox"/> Num comercial de TV	<input type="checkbox"/> Num jogo de futebol

d) Ativação do conhecimento prévio sobre a temática

Após a identificação da imagem da cerveja Polar como proveniente do gênero audiovisual comercial de televisão, torna-se necessário explorar a temática do anúncio publicitário. O comercial tem como argumento central convencer o público-alvo da excelência do produto por ele “ser daqui”, apoiando-se na valorização da cultura local. Portanto, é necessário antever alguns estereótipos dos gaúchos sobre São Paulo e os paulistas e as representações culturais mobilizadas. Assim, a Tarefa 4 objetiva, primeiramente, antever o público-alvo. Nessa tarefa, o professor também

pode explorar o recurso linguístico que indica procedência (preposição *de*) e a localização de alguns dos estados brasileiros, lançando mão do uso de mapas para situar geograficamente os dois estados que são foco do comercial.

4. Gaúchos são pessoas que são...



da Bahia



do Rio de Janeiro



de São Paulo



do Rio Grande do Sul

A Tarefa 5 tem como objetivo antecipar a importância de estereótipos no comercial, levantando alguns adjetivos que poderiam descrever os paulistas. O professor pode também perguntar sobre o estereótipo dos gaúchos e das pessoas dos países deles: qual é o estereótipo dos gaúchos/alemães/coreanos/etc.? . Outros adjetivos podem ser acrescentados e trabalhados no quadro, buscando preparar os alunos para o que vão assistir.

5. Para os gaúchos, o estereótipo dos paulistas é que eles são...



doentes



engraçados



bêbados



tristes



chatos



legais



estressados



tranquilos



eficientes

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para este trabalho, elaborei tarefas preparatórias para duas unidades do curso de Compreensão Oral I, fundamentando-me no pressuposto de que o uso de imagens pode auxiliar os alunos a compreender o repertório linguístico necessário para o desenvolvimento das tarefas de compreensão, assim como auxiliar na aprendizagem de novo vocabulário reduzindo a utilização de um dicionário ou de uma segunda língua adicional. Entendendo que imagens fazem parte da construção de um contexto sócio-histórico-cultural, elas podem contribuir para uma atribuição de sentidos mais contextualizada, possibilitando um maior engajamento dos alunos nas atividades de compreensão propostas.

O trabalho realizado visa contribuir para a reflexão dos professores de PLA sobre o planejamento de aulas para alunos iniciantes, nas quais se torna necessário trabalhar de modo mais explícito e controlado com os recursos linguísticos e contextuais necessários para a participação mais confiante dos alunos na sala de aula. Para tal, o uso de imagens para ativar o conhecimento prévio sobre o contexto e aspectos culturais envolvidos sobre a temática do texto a ser trabalhado e sobre o vocabulário e os recursos expressivos necessários para o desenvolvimento da tarefa, pode se tornar uma estratégia de ensino muito produtiva.

É importante ressaltar ainda a necessidade de planejamento e preparação para a seleção das imagens e para a organização do que será necessário trazer para a sala de aula. Para a elaboração de tarefas preparatórias, é fundamental que o professor estude o material didático que será trabalhado e, a partir do que o professor já conhece dos seus alunos, antecipar possíveis dúvidas, para:

- a) selecionar imagens que sejam relevantes para o desenvolvimento das atividades de compreensão, imagens que apresentem o vocabulário e o contexto necessários para que possam compreender e se expressar sobre texto que vão escutar/assistir/ler;
- b) preparar o aluno, com o uso de imagens, em relação ao contexto sócio-histórico-cultural do texto em foco, apresentando ações e noções em situações de uso no contexto brasileiro e chamando a atenção para essas peculiaridades;
- c) preparar o aluno em relação ao tema a ser trabalhado, apresentando imagens que antecipem o vocabulário, características do gênero discursivo e de pressupostos que possam ser relevantes para a compreensão do texto;
- d) orientar o aluno em relação aos recursos linguísticos necessários para a compreensão do texto, salientando determinados itens lexicais e/ou gramaticais relevantes;
- e) elaborar enunciados que estejam de acordo com o nível de proficiência dos alunos, buscando, sempre que possível, usar a língua portuguesa para o desenvolvimento das atividades.

Este estudo não possui resultados sistemáticos de uso das tarefas elaboradas, dados importantes para que as tarefas preparatórias possam ser avaliadas quanto à sua eficiência para auxiliar os alunos nas atividades de compreensão. Contudo, conforme mencionei no início do trabalho, nas oportunidades que usei imagens em aula, já pude constatar a valiosa contribuição que o emprego de imagens pode acarretar no ensino e na aprendizagem da língua portuguesa com alunos iniciantes – essa foi a justificativa para uma sistematização inicial da proposta apresentada aqui. Por isso, seria importante, em trabalhos futuros, além de ampliar a elaboração de materiais didáticos com o uso de imagens, analisar empiricamente se e de que modo elas podem auxiliar na compreensão e engajar os alunos nas práticas discursivas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. 196f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, RS.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didáticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza, 2., 2009, Córdoba. **Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. CD-ROM, p. 1-12.

BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, 2012, p. 103-135.

CATAFAU, T. B. **Guía ilustrada de insultos: Gestos ofensivos de varias culturas.** Barcelona: Ediciones Paidós, 2013.

CONFUORTO, Inês; JARMENDIA, Amélia Maria. Uso de textos autênticos na formação inicial do professor de língua inglesa. In: 16º COLE – Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. CD-ROM – **Anais do 16º COLE.** Campinas: Associação Brasileira de Leitura/ UNICAMP, 2007.

COURA SOBRINHO, J.; et al. **Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras 2006.** 01/2006, Manual, Ministério da Educação, Brasília, DF, Brasil, 2006.

DILLI, C. N.; SCHOFFEN, J. ; SCHLATTER, M. Parâmetros para a Avaliação de Produção Escrita em Língua Adicional Orientados por Gêneros do Discurso. In: I Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional, 2012, Porto Alegre. **Simpósio Internacional de Ensino de Português como Língua Adicional.** Porto Alegre: HUB editorial, 2012. p. 37-37.

GARGIULO, H.; et al. Tareas, herramientas y el enfoque accional en el aprendizaje en línea. In: Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza, 2., 2009, Córdoba. **Anais II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza.** Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009, p. 1-12.

GIBBONS, P. **Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching ESL children in the mainstream classroom.** Portsmouth NH: Heinemann, 2002.

HADLEY, Alice Omaggio. **Teaching Language in Context.** 2 ed. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1993.

MARTINS, Arlindo. Pode-se falar em gêneros na televisão? In: **Revista Famecos,** Porto Alegre, n. 10, junho 1999, p. 142-158.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e Representações, uma trajetória. In: **Revista Anos 90,** Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, jan./dez. 2006, p.45-58.

RICHARDS, J. C. 1985. **The context of language teaching**. New York: Cambridge University Press.

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

TSUI, A. & FULLILOVE, J. **Bottom-up or Top-down processing as a discriminator of L2 Listening Performance**. Applied Linguistics. Oxford University Press, v.19, n.4, 1998, p.432-451.

ANEXO I

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Português para Estrangeiros
Curso de Compreensão I

Unidade Encontros – Tarefa II

Pra início de conversa

1. Você conhece esta imagem?



2. Onde você viu essa imagem?



Numa revista



Num jornal



Num outdoor



Num cartaz



Na televisão



Num panfleto

3. O que é a Rede Globo?



É um comercial

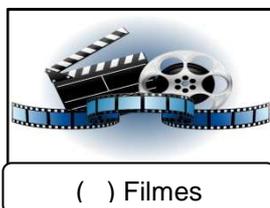
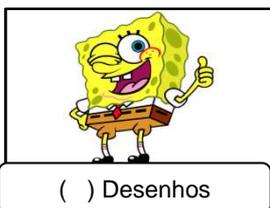


É um canal de televisão



É um programa de televisão

4. Você já assistiu a *Rede Globo*? O que ela transmite?



5. Que personagens podem aparecer em uma série sobre a vida cotidiana?



Compreensão audiovisual

Vamos assistir a uma cena de um episódio da série *Minha nada mole vida* (Rede Globo, 2006). O nome do episódio é *Procura-se uma namorada*.

1. Assista à cena, **sem som**, e responda:

a) Onde as pessoas estão?

b) O que elas fazem nesta cena?

- As pessoas se cumprimentam.
- As pessoas fazem elogios.
- As pessoas se apresentam.
- As pessoas falam sobre suas profissões.
- As pessoas trocam telefones.

- () As pessoas trocam e-mails.
 () Outra opção: _____

2. Em duplas, **escreva um possível diálogo entre eles.**

(J.H.) Jorge Horácio, (M1) Mulher 1, (PPP) PengPongPung, (M2) Mulher 2



JH:

M1:



JH:

M1:



JH:

M1:



PPP:

M2:

3. Leia os diálogos para os colegas. Os diálogos são parecidos?

Compreensão do Texto – Parte 1

- Assista à cena novamente, **com som**.
- Leia as frases do quadro, assista ao vídeo e **numere (1, 2, 3 etc.)** as frases de acordo com a ordem em que são faladas.

- () Oi!
 () Trânsito?
 () PengPongPung.
 () Você está linda. Você me surpreende.
 () Oi!
 () É. Peguei muito trânsito.
 () De Hong Kong.
 () Oi! Você está atrasada! O que é que aconteceu?
 () Prazer!
 () Coitadinha!
 () Boa noite.

➤ Assista ao vídeo novamente e confira a ordem das frases.

3. Na conversa entre JH e a M1, a frase (*Você*) *está atrasada* é falada [*tá trasada*].

Ouçã mais uma vez a conversa e **escolha a opção que representa a pronúncia de cada uma das frases:**

O que é que aconteceu?

- [quê quiaconteceu?]
 [quíe quiaconteceu?]

Coitadinha!

- [tadzinha]
 [coitadzinha]

Você está linda.

- [cê tá linda]
 [tá linda]
 [linda]

Uma mesma palavra ou expressão pode ter vários significados. Por isso, precisamos prestar atenção no contexto, nas pessoas, nos gestos e na entonação.

Para entender o significado de uma palavra ou expressão precisamos observar algumas “pistas”:

- (a) **o contexto:** Onde as pessoas estão?
 (b) **o que as pessoas fazem:** Elas estão rindo? Elas estão sérias? Surpresas?
 (c) **os gestos:** As pessoas fazem caretas? Elas movimentam o corpo?
 (d) **o volume de voz:** As pessoas gritam? Sussurram?
 (e) **a entonação:** As pessoas perguntam? Elas negam? Elas dão uma ordem?

Vamos ver alguns exemplos?

4. Você sabe o que é “coitadinha”?

- a) Observe novamente a cena. O que JH está expressando ao dizer “coitadinha”?
 () JH está com pena da M1.
 () JH está duvidando de M1.
 () JH está bravo com M1.

b) A palavra **coitadinha** pode ter vários significados. Converse com os colegas e com o professor:

- Em que situações podemos usar a palavra “coitadinha”?

Estudo do texto

1. Observe as palavras abaixo:

a) Você já ouviu em algum lugar? Lembra como elas são ditas?

Vamos embora.	[vambora]	ou	[bora]
Com licença.	[] ou []
Então está!	[] ou []
Assim, ó.	[] ou []

b) Em que situações essas expressões são usadas? Complete o quadro.

No ônibus, antes de sentar.	Para dizer “ok”.
Em um lugar com muitas pessoas, para passar na frente de alguém.	
No final de uma festa, ao convidar um amigo para ir para casa.	
Para iniciar uma explicação.	

Vamos embora.	Com licença.	Então está!	Assim, ó.

Compreensão do Texto – Parte 2

Para expressar nossos sentimentos (alegria, raiva etc.), nós usamos “marcas” como “ah!”, “uhuuu!”. Chamamos essas “marcas” de **marcadores discursivos**. Em Porto Alegre, por exemplo, as pessoas usam o “bah!”, que pode expressar alegria, surpresa, tristeza etc.

Vamos estudar alguns marcadores discursivos?

1. Acompanhe a conversa entre Jorge Horácio (JH) e a Mulher 1 (M1). Complete a conversa com os **marcadores discursivos do quadro abaixo**.

Pô (2x)	Bah	Ah, tá.	Hein?	Claro!
---------	-----	---------	-------	--------

JH: Oi! (a)_____, você está atrasada. O que é que aconteceu?

Trânsito?

M1: É. Peguei muito trânsito.

JH: (b) _____, coitadinha. (c)____. (d) _____, você está linda, (e)____(...)!

➤ Você conhece outros marcadores? Quais?

() né?

() tá?

() _____

Para expressar nossos sentimentos, nós também usamos a **entonação**. A entonação é importante para entender uma conversa. Vamos ver!

2. Ouça novamente o final da conversa.

M1: Boa noite.

PPP: Prazer! PengPongPung. De HongKong.

M2: **Oi.**

M1: **Oi.**

a) A palavra “oi” é falada da mesma forma por M1 e pela M2?

b) Com base na cena, porque você acha que isso acontece?

() M2 não gosta de M1.

() M2 está com ciúme de M1.

() M1 e M2 são amigas.

ANEXO II

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Português para Estrangeiros
Curso de Compreensão I

Unidade Convites – Tarefa I

Conversas de bar

Pra início de conversa

1. Você conhece esta imagem?



2. Onde você viu essa imagem?



Numa revista



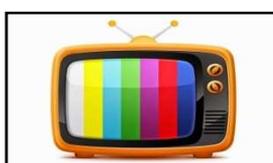
Num jornal



Num outdoor



Num cartaz



Na televisão



Num panfleto

3. Onde essa imagem pode aparecer?



Num telejornal



Num programa de TV



Numa novela



Num show



Num comercial de TV



Num jogo de futebol

4. Gaúchos são pessoas que são...



da Bahia



do Rio de Janeiro



de São Paulo



do Rio Grande do Sul

5. Para os gaúchos, o estereótipo dos paulistas é que eles são...



doentes



engraçados



bêbados



tristes



chatos



legais



() estressados



() tranquilos



() eficientes

Compreensão do Texto – Parte 1

1. Vamos assistir a um comercial, sem som, e converse com seu colega:

a) Em que lugar as pessoas estão?

b) Qual é a relação entre as pessoas?

- () Os meninos são amigos das meninas.
- () Os meninos não conhecem as meninas.
- () Os meninos namoram as meninas.

2. Assista novamente ao vídeo, agora com som, e numere as frases abaixo de acordo com a conversa.

- () E aí, beleza?
- () Não. São Paulo.
- () Você traz dois copos para a gente, por favor?
- () Vocês não são daqui.
- () São Paulo.

Confira suas respostas com os colegas.

3. Ouça mais uma vez a conversa.

a) O que a menina 2 (M2) diz para os meninos?

Menina1: Você traz dois copos para a gente, por favor?

Menino 1: E aí, beleza?

Menino 2: Vocês não são daqui.

Menina1: Não. São Paulo.

Meninos: São Paulo.

- Menina 2:
- () Vocês bebem com a gente?
 - () Vocês querem sentar com a gente?
 - () Querem beber com a gente?
 - () Dá um tempo pra gente?

b) O que significa a pergunta da menina 2?

- () Um convite para os meninos sentarem e conversarem com elas.
- () Um convite para tomar cerveja.
- () Um pedido para os meninos irem embora.

c) Na sua opinião, o que eles vão responder para elas?

Convites em um bar

1. Pergunte para o colega:

Você conhece os convites da Menina 2 acima? Você já convidou alguém para sentar com você em bar?

2. Você está em um bar. Convide dois colegas e anote as respostas deles!

	Convite	Resposta
Colega 1		
Colega 2		

Estudo do Texto

1. Na cena, "**E aí, beleza?**" significa:

- () Vocês são lindas!
- () Tudo bem?
- () Oi.
- () Coisa boa!

2. Na frase "**Vocês não são daqui**", "**daqui**" significa:

- () de São Paulo.
- () do bar.
- () do Rio Grande do Sul.

Vamos lembrar dos **marcadores discursivos**?

Os marcadores discursivos podem expressar, por exemplo:

- (a) quem são as pessoas (De onde eles são? Baianas? Cariocas? Gaúchas?);
- (b) o que fazem na conversa (aceitam um convite, recusam um convite, fazem um convite);
- (c) como as pessoas estão se sentindo (felizes, tristes, surpresas).

Os **gestos** (movimento dos olhos, da boca e da sobrancelha, o sorriso, as caretas etc.) e a **entonação** (pergunta, afirmação, ênfase) também expressam sentidos em uma conversa. Vamos ver?

2. Ouça novamente o vídeo e complete a conversa com **os marcadores discursivos** do quadro abaixo.

Pô!	Tá!	Cara!	Né?	Meu!	Ah!	Bah!	Pois é!	Então
------------	------------	--------------	------------	-------------	------------	-------------	----------------	--------------

Menina1: _____ Você traz dois copos para a gente, por favor?

Menino 1: E aí, beleza?

Menino 2: _____ Vocês não são daqui, _____.

Menina1: Não. São Paulo.

Meninos: São Paulo.

Menina 2: _____ vocês querem sentar com a gente?

Qual é o sentido de cada marcador discursivo usado na conversa?

3. Preste atenção na **entonação e nos gestos** dos meninos em “São Paulo” depois do convite feito pelas meninas. Na sua opinião, eles aceitam o convite? Por quê?

Sim,

() porque as meninas são de uma cidade grande.

() porque as meninas são bonitas.

() porque _____.

Não,

() porque as meninas são feias.

() porque as meninas não são “daqui”.

() porque _____.

Compreensão do Texto – Parte 2

1. Em grupos, assista às cenas abaixo e **escreva 3 palavras-chave** para cada uma delas. As cenas I e II têm um exemplo de palavra-chave.



CENA 01

Palavra-chave 1: casamento

Palavra-chave 2:

Palavra-chave 3:



CENA 02

Palavra-chave 1: Avenida Paulista

Palavra-chave 2:

Palavra-chave 3:



CENA 03

Palavra-chave 1:

Palavra-chave 2:

Palavra-chave 3:

**CENA 04****Palavra-chave 1:****Palavra-chave 2:****Palavra-chave 3:**

Confira suas respostas com os colegas.

2. Estas cenas têm um sentido positivo ou negativo no comercial? Por quê?
3. Na sua opinião, por que estas cenas aparecem na conversa?
 - () Porque os meninos viajaram para o futuro.
 - () Porque os meninos pensaram como pode ser a vida namorando com as meninas e vivendo em São Paulo.
 - () Para mostrar que São Paulo é uma cidade muito grande.

Compreensão do Texto – Parte 3

1. Assista à continuação do vídeo. Os meninos fazem um pedido ao garçom.

a) Complete o diálogo entre eles com as palavras que faltam:

Menino 1: _____, me dá uma _____ aí.

Palavra 1
() Meu
() Hei
() Cara
() Tchê

Palavra 2
() cerveja
() gelada
() ceva
() Polar

b) Neste contexto, o marcador discursivo *tchê* significa:

() Garçom. () Tudo bem? () Oh, meu!

c) Observe a resposta do garçom. Qual opção abaixo melhor representa a fala do Garçom?

Garçom: Polar, o que é que é isso?

() [quié issu?]
() [que quié issu?]

d) Observe a fala do garçom novamente. Como ele chama o cliente?

Garçom: Polar, o que é que é isso, _____

tchê?

cara?

meu?

e) Observe a resposta e os gestos do garçom. Podemos dizer que:

o garçom adora a cerveja.

não tem esta cerveja no bar.

o garçom não sabe o que é uma Polar.

f) Como os meninos reagem à resposta do garçom?

os meninos gostam .

os meninos acham graça.

os meninos não gostam.

g) Na sua opinião, por que os meninos têm esta reação?

Cena no Bar

Com o colega do lado, escolha quem será o estudante A e o estudante B. Vocês devem ter uma conversa observando as informações que estão nos cartões. **Use as palavras que vimos em aula!**

Estudante A

- Você é o cliente do bar e quer tomar uma Polar bem gelada.
- Você não quer tomar outra cerveja, você quer uma Polar bem gelada.
- Você tem que chegar cedo em casa.

Estudante B

- Você é garçom de um bar que tem cerveja Polar, mas ela está quente.
- Você quer vender outras cervejas para os clientes enquanto espera a Polar ficar gelada.